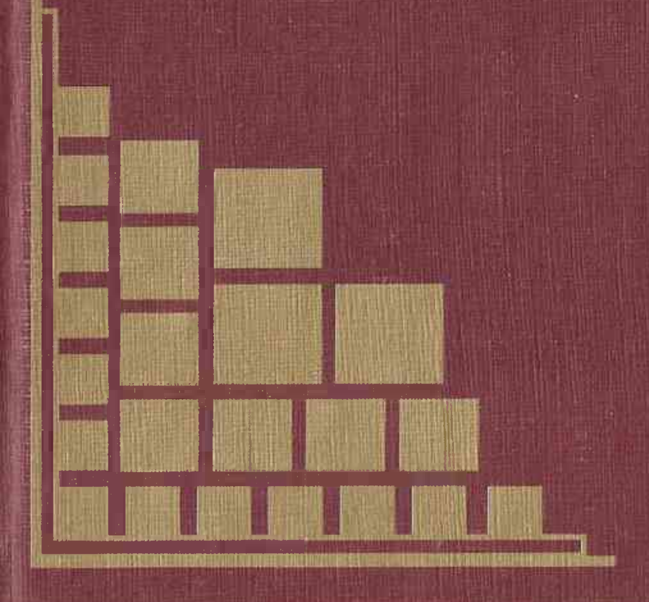
В. Б. Ежеленко

Новая педагогика массовой школы



Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

В. Б. Ежеленко

НОВАЯ ПЕДАГОГИКА МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса

*Допущено Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 540600 (050600) Педагогика*

Издание второе, переработанное и дополненное

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2005

ББК 74.03я73
Е 35

Печатается по рекомендации кафедры педагогики и решению редакционно-издательского совета РГПУ им. А. И. Герцена

Рецензенты: академик РАО, д-р пед. наук, проф. **З. И. Васильева**,
член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. **И. М. Титова**,
д-р пед. наук, проф. **С. В. Тарасов**

Научный редактор: член-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. **А. П. Тряпицына**

Ежеленко В. Б.
Е 35 Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 466 с.

ISBN 5–8064–0862–0

Учебное пособие представляет новый взгляд на теоретическую педагогику. «Новая педагогика массовой школы» — это переработанное издание «Новой педагогики». Учебное пособие дополнено тремя новыми главами: «Методология деятельности», «Виды деятельности в педагогическом процессе», «Педагогическая практика воспитывающего обучения в школе». В содержание включены новые параграфы: «Научная и учебная педагогика», «Диалектика педагогической действительности», «Обучение и воспитание — сущностные функции образовательного процесса», «Формы и содержание образования», «Методы обучения и воспитания». Параграфы «Педагогика и ее отражение», «Педагогический метод» переработаны. Благодаря принципиальному пересмотру методологии, научного предмета педагогики, разработке новых фундаментальных аспектов меняется угол теоретического зрения. Вместе с тем сохранены практически все основные аспекты, традиционно рассматривающиеся в теории обучения и воспитания в российской педагогике. Учебное пособие предназначается для студентов педагогических вузов, а также для всех, интересующихся теоретическими вопросами школьной педагогики.

ББК 74.03я73

ISBN 5–8064–0862–0

ПРЕДИСЛОВИЕ
к первому изданию

В качестве новой педагогика рассматривается потому, что в ней представлена теория и методика педагогического процесса в его принципиальном переосмыслении. Дается новый взгляд на предмет науки, рассматривается новая теория педагогического метода, переосмыслен философский аспект педагогики. На основе методологии деятельности и новой классификации проведен и представлен развернутый анализ видов деятельности, входящих в структуру педагогического процесса, реализующегося в классе на уроке. Раскрывается природа и преобразующая сущность педагогической деятельности.

Философская база теории и методики педагогического процесса выступает его фундаментальной основой. На современном уровне развития философских учений наиболее действенной рассматривается диалектика, но не идеалистическая и не материалистическая в их антагонизме, имея в виду вечный и основной вопрос философии. В качестве методологической основы *Новой педагогики* рассматривается диалектика действительности, диалектика познаваемого сущего, диалектика реальности, с которой человек имеет дело в каждый момент жизни. Это позволяет понять, что, с одной стороны, мир познаваем в пределах конкретно-

исторических возможностей человека, если иметь в виду оснащенность познания и преобразующей практики средствами, усиливающими природные, познавательные возможности, а с другой — эти возможности объективно и субъективно ограничены, допускаются непознанные факторы развития человека, личности. Такая позиция позволяет сохранить научность познания преобразующей, образовательной практики в педагогике. Законы диалектики дают возможность не заблуждаться насчет методической и технологической рецептурности.

В фундаменте Новой педагогики лежит *методология деятельности.* Для того чтобы проследить путь психического, духовного развития человека, надо посмотреть, какими делами, свершениями, какой практической и теоретической деятельностью характеризуется его жизнь. Понимание деятельности как определяющего фактора развития личности позволит не только исследовать, но и управлять этим процессом. Методология деятельности для педагогики выступает инструментом познания и преобразования человека, ребенка.

Классификационный анализ видов деятельности — эффективный метод познания педагогической действительности, в частности, преобразующей сущности педагогической деятельности. Познание природы педагогической деятельности позволяет понять образование как культурное преобразование человека.

Предмет науки — это форма концентрированного выражения содержания данной науки. Это призма преломления педагогических идей и их отнесения к спектру единой величины, именуемой *Педагогика.* В представленном курсе наука возвращается в свой единый статус. Основой единства выступает единая природа ребенка, *человека развивающегося.* С этой точки зрения *обучение и воспитание рассматриваются как сущностные функции единого процесса педагогического развития и формирования ребенка,* воспитанника, ученика в личность.

Теория педагогического метода — ядро науки. Исследователи всегда пытались открыть единицу педагогического процесса. С представленной точки зрения таковыми являются метод и при-

ем. Это не означает, что это самые малые пространственно-временные компоненты процесса. Таковыми они рассматриваются потому, что в каждом методе и в каждом приеме «скрывается» или часто раскрывается весь педагогический мир, вся природная сущность педагогической практики.

Новая педагогика своим содержанием не претендует на исчерпанность затрагиваемых проблем. На данном этапе познания важен исходный принцип.

ПРЕДИСЛОВИЕ
ко второму изданию

К вопросу о массовой школе

Массовой школе альтернативы не существует, если речь идет о переходе российского общества, государства и системы образования на более высокую ступень развития. Интегрируя в мировую систему образования, важно верно определить вектор и качество вхождения. Ретроспектива массового образования передовых стран — неподходящий путь для общества с опытом обязательного общего среднего образования, опередившего свое время. Отказаться от достижений в массовом образовании — значит поставить под вопрос процесс культурного развития общества. Развитие российского образования может происходить при условии, если новое прерывает существование старого, но вместе с тем вбирает из него все положительное и жизнеспособное. Важно понять: обязательное среднее образование — перспектива передовых цивилизаций.

Школа и система российского общего среднего образования минувшего века ушли в прошлое. Современная школа стала свободной от старой идеологии, перестала быть единообразной. Постепенно происходит ее техническое насыщение.

Модернизация системы образования закономерно происходит на базе доставшейся в наследие массовой школы. Один из вариантов — преобразование системы изнутри, постепенное ослабление главной функции классно-урочной системы — «учить всех», переход к групповым и индивидуальным формам работы — стагнация и постепенный упадок массовой школы. Это путь повышения качества образования граждан за счет снижения количества образованных граждан в стране.

Если ценностью и мерой всех вещей не перестают рассматриваться Человек и подлинно демократические свободы, немассовые формы образования необходимы лишь тем, кто в силу индивидуальных особенностей не может успешно учиться или сдерживается в своем индивидуальном развитии в условиях урока и класса. Либо предпочтение таковым отдается по мотивам свободы выбора. Вместе с тем гуманизация образования не должна стать привилегией меньшинства.

Другой возможный вариант. Первое: всемерное сохранение и повышение эффективности классической массовой школы на основе лучших образцов классно-урочной системы образования, предназначенной «учить всех всему». Второе: развитие немассовых образовательных форм и систем как на базе массовой школы, так и за ее пределами, их перевод в статус автономных.

Качество образования должно возрастать наряду с количеством качественно образованных членов общества.

Если, кроме того, в основе модернизации образования — экономическая и политическая целесообразность, то исходить следует как из тактических, так и из стратегических перспектив в развитии Российского государства.

Альтернативные массовому образованию формы обучения служат достижению близких перспектив. Основной тактической целью является тип выпускника с прямой отдачей, окупаемостью его образования в кратчайшие сроки.

Вместе с тем Россия может быть экономически конкурентоспособной и политически независимой при условии всеохватывающего качественного образования своих граждан. *Массовая школа — это инструмент достижения экономических, полити-*

ческих и культурных целей в стратегическом развитии Российского государства.

Место воплощения идей модернизации школьного образования — урок и ученический класс, группа учащихся. Важно понять, что управление образованием, проекты, стандарты, программы, типы школ есть их следствие. Сами по себе они никому не нужны. Причиной и смыслом всего является Ребенок. Прямым проводником и интерпретатором любой самой грандиозной программы, проекта, в конечном счете, является Учитель. Каков учитель, такова и модернизация. Либо проект останется прожектом, либо важно понять, для какой работы должен готовиться учитель современной российской школы.

Не приходится сомневаться в том, что у специалиста, подготовленного для высокоэффективной учебно-воспитательной работы в классе на уроке в массовом образовании, не могут вызывать затруднения консультационные формы образовательного взаимодействия с учащимися, работа с небольшой группой, организация «индивидуального образовательного маршрута ученика». Вопрос лишь в специфике методики индивидуально-групповой учебно-воспитательной работы.

Специального внимания требует процесс развития общеобразовательной массовой школы в профильную школу. Важно суметь пройти между Сциллой и Харибдой — *сохранить единство в многообразии.* Профильное образование неантагонистично массовому образованию, однако потенциально грозит разрушением *единой школы*, возрождением образовательных «тупиков», но уже на иных основаниях. Не в том дело, что, однажды обнаружив несоответствие избранного образовательного профиля, человек в принципе не сможет его изменить. Сдерживающим фактором для продолжения образования становится потерянное время в невосполнимом школьном периоде жизни человека.

Часть первая

Глава 1. Фундаментальные вопросы педагогики

Глава 2. Методология деятельности

Глава 3. Виды деятельности в педагогическом процессе

Глава 4. Теория педагогического метода

Глава 5. Классно-урочное образование в массовой школе

Глава 6. Методика педагогического процесса урока

Глава 1

Фундаментальные вопросы педагогики

- Педагогика и ее отражение
- Научная и учебная педагогика
- Философский аспект педагогики
- Диалектика педагогической действительности
- Объект и предмет педагогики
- Категориальный анализ научного предмета педагогики
- Педагогические цели
- Педагогический и образовательный процессы
- Обучение и воспитание — сущностные функции образовательного процесса
- Субъекты педагогического процесса
- Формы и содержание образования

Опорные слова и понятия

педагогическая практика, теория, искусство; диалектика действительности, реальности, сущего; первообъект, научный предмет; процесс, система; развитие, формирование; педагогический процесс, образовательный процесс; педагогические цели, цели обучения, воспитания; структура педагогического процесса; факторы формирования личности; ребенок, российский учитель; функции образовательного процесса, функциональное единство; формы и содержание образования; формальное, материальное образование; единая школа; образовательные услуги; стандарты

1.1. ПЕДАГОГИКА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ

Педагогика — это явление, в котором раскрывается очередная природная и общественная сторона жизни человека. Способ жизни людей таков, что род человеческий продолжается рождением ребенка. А ребенок, в развитии — подросток и юноша, требует к себе огромного внимания, все большего и большего с развитием культуры и цивилизации.

Это очевидные и прописные истины. Но именно *очевидное постигается труднее всего и часто долгое время остается непознанным.* Близкое и привычное притупляет внимание, утрачивается потребность в глубоком анализе. Результатом становятся поверхностные суждения, все плотнее скрывающие суть педагогики.

Почти любой учебник начинается с утверждения, что педагогика — это наука о воспитании. Великий К. Д. Ушинский рассматривает человека предметом воспитания. Правда, наряду с воспитанием в современных учебниках предлагаются к рассмотрению в качестве научного предмета педагогики и другие стороны единого явления, что предполагает преломление науки в частных исследованиях. Появляются учебники, имена, а педагогика все плотнее затягивается толщей наукообразной литературы, не приближаясь, а отдаляясь от своей сути.

Для того чтобы понять педагогику как явление, вооружимся в первом приближении двумя понятиями, методологически главными. Первое: педагогика — это человеческая *практика;* второе:

педагогика — это *отражение практики* в теориях, в методиках, в истории педагогики.

Не следует отождествлять понятия *педагогика-практика* и *практическая педагогика*. Практической педагогикой стали называть учебные курсы, которые по сути своей едины с курсами по педагогическим методикам и технологиям, а это уже хотя и прикладная, но опять-таки теория.

Педагогику как *практику* и как *отражение* практики следует рассматривать в пространстве и времени. На разных этапах филогенеза педагогическая практика людей не представляла и не представляет собой одно и то же. Современная педагогическая практика — это специфическая сфера активности и деятельности общества и отдельных людей, все в большей мере требующая осознания, проникновения в сущность, познания закономерностей развития личности, вооружения средствами для достижения педагогических целей.

Дело в том, что современная педагогическая практика — это способ прогрессивного развития человечества, культурного, цивилизованного. Чтобы не деградировать, общество на каждом этапе своего развития уже не может не выдерживать определенный качественный и количественный уровень образования своих граждан. Современная педагогическая практическая *деятельность* людей — преимущественно профессиональная деятельность. При этом следует различать и педагогическую практическую *активность* людей, которая реализуется без осознания и анализа целей, средств и предмета деятельности.

Важно понимать то, что *педагогикой,* в современном значении этого слова, педагогическая *практика* и формы ее *отражения* (теории, методики, история педагогики) стали называться совсем недавно в сопоставлении с человеческой историей, главным образом в западноевропейской и российской литературе.

Очень часто в качестве синонимов, ведя речь о педагогической практике людей, употребляют понятия *воспитание, обучение* или *образование*. В последнее время в связи с интеграцией мировых сообществ наиболее употребительным стало понятие *образование*, часто отражающее определенную экспансию одной из педагогических культур. При этом следует понимать, что дело

не в словах, а в сути явлений. Хотя важно договариваться и о словах. Такой подход мы называем принципом *ясности*. Поэтому уточним, что понятие *педагогика* в нашем изложении — это самое широкое понятие, а три последних — это функциональные аспекты педагогической практики, осмысливаемой в теориях. Причем *воспитание* и *обучение* — это категории, с помощью которых анализируется единое явление — процесс педагогического развития личности, а *образование* — это категория, синтезирующая две первые, преимущественно *в учебном познании*. Этим объясняется частая подмена понятия *обучение* понятием *образование*.

В любом образовании реализуется субъективно-объективная функция воспитания. Однако *воспитание в его родовом значении или во временном историческом анализе — явление более раннее, а потому и сравнительно более широкое, чем образование*. Важно обратить внимание, что активность заботы древнего человека, не идя ни в какое сравнение с педагогической практикой современных людей по своему культурному содержанию, обнаруживает по форме неизменные функции: сохранить ребенка, предостеречь от опасностей, вырастить, укрепить физически, вскормить, или вос*питать*. Образование начинается позже, когда накапливается большое количество знаний, которые необходимо передать грядущим поколениям. Для этого надо научиться обучению — передаче знаний. Знания, в свою очередь, несут в себе мораль, традиции, то есть культуру. Таким образом, *воспитание не заменяется образованием, а прирастает им*.

Прослеживая развитие человека в филогенезе, в самом начале исторического пути человечества, когда люди начали осознавать себя таковыми, *педагогическую* практику еще нельзя обозначить понятием *педагогическая*, а тем более понятием *деятельность*. .Вначале это не более чем *активность* человека природного (в противоположность человеку культурному или современному). Сегодня, когда человечество уже владеет системными представлениями (определенного качества) о современной педагогической практике, профессиональной и непрофессиональной, можно сказать, что древний человек лишь проявлял себя в своей природной активности *функциями* воспитания, в развитии — обучения, образования. Там еще нет *педагогической* прак-

тики и *деятельности*, а есть воспитательная и образовательная *активность* человека, в тысячелетиях развивающаяся как аспект культуры, лишь со временем приобретающая теоретические, а затем *научные* формы, *отражение*. То есть педагогика как особая и специфическая преобразующая практика современной культуры и цивилизации зарождается в «детстве» человечества, и исходно именовать ее мы можем не более как особую человеческую активность (особую, потому что это человеческая активность, в отличие от животной).

Примечательно (и поразительно), что в таком природном (или в примитивном) состоянии, когда люди реализуют функцию «заботы» о детях, мы можем наблюдать отдельные человеческие типы и сегодня. Это случаи, когда невозможно употребить понятие *воспитание* в современном значении слова, когда необходимую активность возможно обозначить лишь понятием активной заботы о ребенке, напоминающей заботу животного о произведенном на свет детеныше. Таким образом, *педагогика как массовая практика культурного преобразования человека появляется и становится возможной лишь на определенном временном и культурном уровне развития общества, с одной стороны. А с другой — требует для своего качества соответствующей культуры личности на индивидуальном уровне.*

В этом смысле можно утверждать, что педагогика как *практика*, как человеческая активность, а в развитии — специальная, то есть педагогическая, деятельность — это древнейшая практика.

Другое дело — *отражение* практики, например, в формах фольклора (в былинах, сказках, пословицах), в художественной и научно-популярной литературе, в педагогических учениях — теориях, методиках, в их хронологическом изложении и анализе. Научная педагогика — явление вторичное по отношению к педагогике-практике. Педагогика — наука «юнейшая».

Подобное утверждение может показаться странным. Ведь у научной педагогики есть уже своя история, уходящая в глубь веков. Но одно дело — педагогические теории, другое — рождение единой науки, способной, преломляя в себе авторские воззрения, рафинировать и аккумулировать истинно научные знания, устранять и объяснять противоречия, которыми изобилуют частные

теории, отсекая околонаучные измышления и спекуляции, обусловленные наукообразной конъюнктурой.

На то, что «сия наука» накопила достаточно материала для теоретических обобщений, более двух веков назад указал крупнейший русский мыслитель Н. И. Новиков. Однако, как оказалось, для качественного скачка недостаточно изобилия материала. Для рождения *науки* необходим научный «детонатор» — ее подлинный, единственно верно определенный научный *предмет.*

С нашей точки зрения, впервые удалось приблизиться к истинно научной предметной области педагогики П. Ф. Каптереву, хотя он и не оперирует понятием *предмет науки.* Выдающийся русский педагог и ученый ведет речь о *«саморазвитии организма».*

Однако случилось так, что открытие П. Ф. Каптерева, не пришедшегося ко двору советской педагогике, фактически не соединилось с количеством материала, с «массой» и по сей день консервируется в отдельно взятом учении. Скачка не произошло.

Произошло рождение еще одной значительной, но не менее противоречивой теории под названием «советская педагогика», многочисленными авторами которой становились часто талантливые умы, создавшие единую и относительно стройную теорию в двух частях — *дидактика* и *теория воспитания.*

Можно предположить, что действительный предмет науки либо не был узнан, либо осознанно был заменен декоративным «предметом», вокруг которого и выстраивалась вся теория.

Формально научный предмет педагогики озвучивался как *воспитание* или как *«советская педагогика — это наука о коммунистическом воспитании».* В реальности генерирующим теоретическим стержнем для педагогики являлась идеология.

Исследованию советской педагогической теории еще будет посвящено много научных работ, но уже сегодня с полным основанием можно утверждать, что теория выполнена качественно, в точном соответствии с идеологическим заказом. Закономерны противоречия и теоретические натяжки, но научный подход не допускает отрицания, а требует тщательного критического и творческого переосмысления, возвращения теории с идеологической «головы» на научные «ноги», на научные основания. Эта задача рассматривается в качестве главной в целом в содержании

учебного пособия и в частности в параграфе 1.5 «Объект и предмет педагогики».

До перестроечных изменений в образовании в научных педагогических кругах понятия *научная педагогика* и *советская педагогическая теория* отождествлялись. Но произошло то, что и должно было произойти. *Как только единая советская педагогическая теория была лишена своего стержня — идеологии, произошел «обвал», а в сознании многих — «исчезновение» педагогики как единой науки.* Сложилось впечатление, что науки педагогики нет и никогда не было, а есть многочисленные, расположенные рядом разнообразные педагогические теории. Этим объясняется *эпизод* появления учебного курса «Педагогические теории, системы и технологии» в российских образовательных стандартах в девяностых годах.

В познании педагогики постоянно будем руководствоваться принципом *ясности*, принципом постоянного самоконтроля в анализе, всякий раз уточняя и проверяя, о чем идет речь. Идет ли речь о *практике,* или о ее теоретическом *отражении*?

«Ясность» позволяет снять «неразрешимый» в истории педагогики вопрос: педагогика — наука или искусство? Это «вечный» вопрос, с которого начинается первая глава любого учебника. Сожалеть приходится лишь о том, что его решение по сей день оставлено на откуп читателю.

При рассмотрении педагогики как человеческой практики становится понятным, что вопрос обращен не к сути, а к качеству явления. Суть не в том, искусство это или примитивное ремесленничество, а в том, что педагогика как практика должна рассматриваться с учетом ее качества. Педагогическая практика как деятельность в опыте великих мастеров оказывается на самом высоком уровне, рассматривается как творческая деятельность и в этом смысле — как искусство. Этому в истории много примеров.

Значительно больше в практике педагогов примеров иного качества. Особенность современной педагогической практики как вида человеческой деятельности в том, что это массовая, профессиональная практика. И ее не следует идеализировать. Важно понимать, что *массовая педагогика должна рассматриваться в хорошем смысле ремеслом, как любая другая человеческая*

общественно значимая деятельность. Практика высочайшего качества имеет место как исключение, а потому акценты должны быть изменены. Такая практика должна рассматриваться ориентиром, но от «среднего» учителя следует требовать уровня хорошего профессионализма, научиться доводить качество подготовки педагогов до уровня профессионального, педагогического мастерства. Об этом говорил еще А. С. Макаренко.

Творчеству не научить, к нему можно лишь подвести. Поэтому педагогическое искусство — это не суть педагогики, *а высшая степень качества педагогической практики,* как любой другой в человеческой деятельности. Педагогическая практика на уровне творчества, как искусство — это источник для образцовых методик, материал для теоретических обобщений, для истории педагогики как форм *отражения* педагогической практики.

Таким образом, научная педагогика — это понятие, синтезирующее самые важные формы отражения педагогической практики: истории, теории и педагогической методики.

В качестве фундаментальной составной части научного педагогического знания следует рассматривать *теоретическую педагогику.* В определенном смысле педагогика и теоретическая педагогика — синонимы. *История педагогики* — это прежде всего совокупность хронологически выстроенных авторских педагогических теорий. *Педагогическая методика* в отличие от теоретической педагогики имеет свой, отличающийся, хотя и единый с последней, прикладной научный предмет. В роли такового рассматривается педагогический *метод.* То есть во всех случаях мы имеем дело с теориями.

Составные части научного педагогического знания дополняют друг друга. Например, теоретическая педагогика — это всегда определенный концептуальный и методологический взгляд, угол зрения, под которым рассматриваются история педагогики и педагогические методики. Без знания исторических процессов не может успешно развиваться теоретическая педагогика. Педагогические методики со временем, «забывая» своих авторов, обобщаются и составляют теоретическое знание.

Понятие *педагогическая методика* — новое. Привычными являются *методика воспитания* и *методика обучения.* Но, оче-

видно, методика, так же как и теоретическая педагогика, может рассматриваться как целостное явление до момента актуализации либо ее сущностных функций (обучения и воспитания), либо предметного содержания единого процесса педагогического развития личности.

1.2. НАУЧНАЯ И УЧЕБНАЯ ПЕДАГОГИКА

В каждой учебной дисциплине, и в педагогике в том числе, существуют основополагающие вопросы, являющиеся фундаментом, методологическим основанием для любого учебного курса в предмете конкретной науки. Научную педагогику и учебную можно представить как два соединяющихся сосуда, содержание которых находится в постоянном движении, перемещении из одного в другой. Проблемы, всесторонне осмысленные и познанные в научных исследованиях, постоянно «перетекают» в учебные курсы, в учебную педагогику, становятся обязательными в учебном познании. Однако со временем некоторые из них переосмысливаются и возвращаются к новому анализу, в новые исследования и так без конца. Учебная педагогика представляет собой своеобразный накопитель научных идей, развивающихся по закону отрицания.

Единство и различие науки и учебной дисциплины П. Ф. Каптерев (1849–1922) раскрывает следующим образом: «Различия между наукой и учебным предметом действительно существуют. Они могут быть приведены к следующим чертам: а) Каждая наука наряду с вопросами разрешенными представляет и такие, относительно которых идут споры между учеными. При научном изложении спорные вопросы обходимы быть не могут, так как они входят в состав науки. Если по таким вопросам нельзя дать чисто научного решения, то, по крайней мере, нужно указать, как представители науки думают о таких вопросах, по возможности критически оценить их мнения и выбрать наиболее вероятное. Из учебного предмета неразрешенные вопросы обыкновенно стараются устранять. Достояние учебного предмета есть знание по преимуществу положительное, бесспорное. б) Научное изложе-

ние никогда не имеет права игнорировать вопросы очень сложные и трудные. Наука есть объяснение явлений известного круга, а затем, какие бы явления здесь ни встретились — простые или сложные — все равно, наука должна непременно иметь с ними дело. Чем труднее вопрос, чем он сложнее, тем больше внимания и места должно быть отведено ему в научном изложении. В учебном предмете пропуск очень сложных и трудных вопросов возможен. в) Научное изложение должно захватить все вопросы известной науки, главные и второстепенные, общие и частные, сообразно со значением каждого вопроса в сфере науки. Учебный предмет имеет задачей охватить науку преимущественно в главном и существенном, с пропуском частностей и второстепенных пунктов, потому что второстепенное легко может быть принято за главное. г) Научное изложение предмета непременно должно ознакомить образуемого с первоисточниками науки и методами исследования в данной области явлений.

Указанные различия между наукой и учебным предметом справедливы. Но дальше различия и нейдут. А между тем приведенные различия больше указывают на одинаковость по существу между наукой и учебным предметом, чем на их разнородность» (*Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 481–482).

Таким образом, понятия *научная педагогика*, *теоретическая педагогика* и *педагогика как учебный предмет, дисциплина* должны рассматриваться как явления и понятия единые. Учебная дисциплина педагогика должна быть максимально научного уровня, имея в виду обращение к знанию не только общепризнанному. Развитие учебной дисциплины педагогики невозможно без обращения к научным вопросам, по которым в педагогике нет единого мнения. В лекционных курсах обязательно должны рассматриваться разные точки зрения исследователей, ученых. Важно лишь, чтобы вопросы не «зависали», а лекторы были бы способны занимать и высказывать личную, четкую и ясную по ним позицию.

Современная теоретическая педагогика накопила материал большого объема, которому уже давно *тесно в рамках прикладных функций,* неизменно очерчивающих сферы исследований научной педагогики. Возможно, это было справедливо на определенных исторических этапах развития науки. Например, во

времена К. Д. Ушинского теоретическая педагогика действительно находилась в начале своего становления, поэтому великий педагог только ставил вопрос, например, о необходимости осознания целей и средств педагогики, причем содержательное наполнение этих философских категорий в большей мере имело отношение не столько к педагогике, сколько к психологии. Естественно, в это время о науке в подлинном смысле слова невозможно было вести речь, а лишь о некотором теоретическом осмыслении педагогического искусства. Уже осмысливался *предмет,* но не научный предмет педагогики, а человек как *предмет воспитания.* Еще отсутствовала единая научная педагогическая теория, но уже отчетливо осознавался ее методологический фундамент: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком многообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае *полезных* результатов, в другом *вредных,* а в третьем *никаких.* Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и духовную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием» (*Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч. — М., 1950. Т. 8. С. 36).

Педагогика — «первое и высшее из искусств», «потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека — стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе, — его души и тела» (Там же. С. 8).

Всего полвека потребовалось для того, чтобы П. Ф. Каптерев уже активно настаивал на том, что педагогика — это прикладная наука. Способ, которым он это доказывал, несомненно, уязвим. Делалась попытка различать науку и искусство по ряду субъективно выстроенных признаков, критериев, но доводов в пользу педагогической науки становилось достаточно: «Нет никакого сомнения, что вопрос о том, считать ли педагогику наукой или искусством, разрешится вполне, если будет отчетливо выяснено и определено, что такое наука, что такое искусство и чем занимается педагогика. <...>

Мы находим, что те различия между наукой и искусством, на которые указывают (между прочим, Милль и за ним Ушинский), в значительной степени неправильны, что на основании этих различий нельзя признавать два *рода* умственной деятельности — науку и искусство, а следует допустить два *вида* — чистую науку и прикладную науку и что педагогика, собственно теория воспитания и есть прикладная наука» (*Каптерев П. Ф.* Педагогика — наука или искусство? // Избр. пед. соч. С. 50, 56).

С позиций осмысления классификационного ряда исследовал проблему С. И. Гессен. Он уточнил, что есть науки о *сущем* и науки о *должном.* Педагогика, с его точки зрения, — это прикладная, практическая наука, то есть наука о должном, наука, призванная исследовать процессы возникновения нового качества, управления процессами объективно существующего явления, коим рассматривается образование как культура индивида. «Все мы участники этой всех нас бессознательно охватывающей деятельности образования.

Только наука вносит сознательность и критическое отношение. Для образования наукой этой является педагогика.

Педагогика — наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом.

Все науки мы можем, в общем, разделить на две большие группы: науки теоретические и практические. Первые исследуют бытие. Цель свою они видят в установлении законов сущего.

От них резко отличаются практические науки, устанавливающие правила или нормы нашей деятельности. Это науки не о сущем, а о должном. Это науки об искусстве деятельности»

(*Гессен С. И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию. — М., 1995. С. 22–23).

С нашей точки зрения, *наступила пора пересмотреть вопрос.* Дело в том, что педагогику подсознательно сопоставляют с так называемыми «чистыми» науками, а фактически — с естественными науками, и с этой точки зрения она никак не вписывается в ряд, обращенный к объективной реальности, к познанию *естественной* действительности, к сущему объективного бытия.

Предлагается обратить внимание на то, что человечество уже давно имеет дело в познании не только с явлениями природными и общественными, но и явлениями *культурными, имеющими вторичный характер, получившими самостоятельную, независимую и объективную жизнь, с явлениями культуры и цивилизации, исчезновение которых возможно лишь с исчезновением человечества.* Таковым в первую очередь является *образование* как явление культурное, без которого жизнь современного общества, его развитие немыслимы. Образование — явление вторичное, но на конкретном историческом этапе общественного развития переходит из функционального субъективного качества в качество объективное, в качество реальности, действительности, в качество сущего. Это дает все основания рассматривать педагогику как науку не только о должном, но и о *сущем культурной реальности.* Это дает основания рассматривать педагогику как *«чистую» науку.*

Образование — это составная часть бытия современного человечества, которая уже давно обрела самостоятельную жизнь и требует всемерного, всестороннего и глубокого познания, как в любой науке, исследующей «то, что есть», а не только «то, как мы должны поступать».

Образование живет и развивается по своим законам, которые нельзя нарушать, в противном случае оно разрушается, а в обществе происходит либо культурная стагнация, либо деградация. Примерами могут служить эксперименты, проводимые в российском образовании в 20-е и в 90-е годы XX века. В первый период культура, ее лучшие образцы в образовании приносятся в жертву элементарной грамотности населения страны, сопровождаемой селекцией культуры, внедрением новой пролетарской культуры, прерыванием исторической, культурной памяти.

Во второй период качество массового образования приносится в жертву законам рынка.

Педагогика — это наука, которая всецело обращена к образованию, к процессам образования на разных уровнях. Следует различать образование как систему образовательных учреждений в обществе, но чрезвычайно *важно понимать образование как процесс культурного развития личности.* Познание законов образования — это познание законов сущего культурной реальности, новой, вторичной действительности, присущей современному человечеству, цивилизации.

Научная педагогика возникает и развивается только в обществе с высоким культурным уровнем, с глубокой историей, в котором важным является вопрос организованного, целенаправленного *культурного созидания каждого человека,* культурного преобразования, образования индивидуальной культуры личности, начинающей жить, вступающей в сложные общественные отношения.

Педагогика действительно остается прикладной наукой в цивилизациях, культурное развитие которых сориентировано не на все общество, а лишь какую-то его часть и обусловливается целесообразностью затрат на образование. Так происходит в том случае, когда образование человека рассматривается как средство конкурентного бытия, а не как самоценность, в качестве которой выступает человек, его индивидуальность и культура.

1.3. ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИКИ

Важнейшим аспектом в развитии теоретической педагогики следует рассматривать ее методологическую базу. Но не только как совокупность методов научных исследований, а в первую очередь как философскую основу.

Современные педагогические исследования не испытывают недостатка в психологическом научном сопровождении, при этом либо обходя, либо лишь констатируя этические, гностические, мировоззренческие, сущностные аспекты феномена человека, его развития. Вместе с тем теоретическая педагогика — это не только зер-

кальное отражение педагогической практики, но исходно — прикладная ветвь философии, обращенная к сути и практике человека.

Методологической основой российской теоретической педагогики две трети века был диалектический материализм. Можно утверждать, что, порвав с марксизмом, педагогика оказалась перед перспективой вместе «с водой выплеснуть» научное мировоззрение. Марксизм был силой (и, в известном смысле, таковым не перестал быть), потому что вооружился сильной методологией — диалектикой. Сколь было бы глупо отказываться от инструмента только потому, что порезался, столь же бесперспективен отход в педагогике на позицию методологической неразборчивости. Разве Аристотель, Гераклит, Бэкон, Декарт, Локк, Гегель, Кант, Фейербах и другие философы были марксистами? Другое дело, в чьи руки попадает инструмент, средство и метод познания, практика преобразования и образования человека. Отказываясь от определенной идеологии и этики, ошибочно было бы *некритически* отказываться от философии, долгое время служившей фундаментальным методом познания и преобразования действительности.

Взаимоисключающие философские учения о первопричине сущего — полюса, крайние точки маятника человеческой мысли в ее историческом движении. Обновление, обогащение, развитие философий, наук, религий, этических учений и идеологий происходит в непрерывном движении, в многократной проверке в перигее — в реальной жизни, в действительности, в сущем, доступном познанию, в человеческой преобразующей практике. Фиксация маятника мысли в любой точке его движения — момент рождения догмы. Философская догма безвредна до перевода в практику, в новое качество, в господствующую догматическую идеологию.

В диалектическом материализме есть сакраментальный постулат — «бытие определяет сознание!» Но, очевидно, с позиций диалектики не станет откровением движение в противоположном направлении. Диалектике не противоречит то, что и сознание определяет бытие. Это противоречит материализму. Ставится под сомнение первопричинная чистота. Диалектический материализм вступает с собой в противоречие. Выход один: либо чистота материализма, но тогда возврат к догмам; либо подчинение законам

диалектики — тогда развитие методологии, в частности по закону отрицания.

Пусковым моментом в движении философской мысли (а не переводом в иную — с противоположным знаком) должно стать *освобождение из пут первопричинных крайностей.* Не следует ли в этом случае изменить вопрос о первопричине постановкой вопроса о вечной и бесконечной, единой развивающейся действительности, о едином бытии? О действительности и бытии, к познанию которых человек, по сути, лишь только прикоснулся, вооружившись элементарными усилителями своих количественно и качественно ограниченных чувственных ощущений и восприятия, маломощными ускорителями своего бесконечно медленного во Вселенной передвижения, ограниченного в пространстве и времени, почти никак не преодолев своей жизненной среды, а тем более собственной жизни. Человек стремится за пределы земной атмосферы, желая оторваться от нее, практически очень мало зная о ней и о происходящем на Земле, но позволяет себе рассуждения «в последней инстанции» о первопричине сущего!

Выдвинутый выше мировоззренческий тезис позволяет понять, что главная функция любой первопричинной философии есть, в конечном счете, методологическая инструментовка взаимоподавления властвующих идеологий. С позиций идеалистического мировоззрения, особенно по результатам российской коммунистической практики, все объясняется и сводится к абсолютному, отрицательному началу данной идеологии. Вместе с тем анализ следует вести не по линии генетической порочности марксизма, а по линии выявления причин банкротства советской коммунистической практики и этики. Идеологическое и этическое поражение той или иной практики не есть банкротство диалектики действительности как метода познания. Метод познания не тождествен практике познания, а тем более практике преобразования действительности. Практика никогда не деидеологизируется, «идеологический вакуум» означает либо временное неосознание, формальное отставание мысли, анализа бурно развивающейся жизни, либо намеренное скрытие идеологии ее носителями до полного упрочения определенных позиций в обществе.

Первопричина мироздания (неважно, идет ли речь о материи или о сознании) — аспект веры. Наука же имеет дело с действительностью, с объективной реальностью — материальной и идеальной, в которой познанное идеальное не существует вне материального, а материальное в рамках познанного далеко не позволяет считать знание об известных формах сознания истиной в последней инстанции. Сказанное в полной мере отвечает представлениям об объекте педагогической науки, о человеке как единой действительности, о целостности идеального и материального и наоборот. В педагогическом знании и практике предлагается руководствоваться законами диалектики в их применении к материально-идеальному (идеально-материальному) объекту и предмету педагогики.

Познание, преобразование и образование действительности предметной и абстрактной, материальной и идеальной с помощью наиболее совершенного метода современности — диалектики единого сущего, диалектики действительности — предлагается рассматривать в качестве оптимальной методологической позиции.

Диалектика объективной реальности на сегодня, с нашей точки зрения, — *это наиболее совершенный метод познания действительности.*

1.4. ДИАЛЕКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Законы диалектики — это универсальные инструменты познания и преобразования педагогической действительности, проникновения в сущность явлений. Руководствуясь принципом ясности, будем помнить, что основой научной педагогики является ее практика. Практическая же педагогическая реальность начинается в «момент» *единства взаимообусловливающих противоположностей* — взаимодействующих субъектов педагогического процесса: ребенка и взрослого, воспитателя и воспитанника, ученика и учителя и т. п. Ученик потому и ученик, что находится в «силовом поле» деятельности учителя, а учитель потому учитель, что реализует особую функцию, направленную на особый объ-

ект — на ребенка, который с этого момента перестает быть просто ребенком и «превращается», переходит или развивается в качество ученика. Взрослый человек сколько угодно может называть себя учителем, но мы начинаем ему «верить» лишь с момента появления ребенка, группы или класса детей в сфере его целенаправленной, профессиональной деятельности, лишь с этого момента немедленно переходящих в состояние учеников. Вне взаимной связи субъектов, вне взаимодействия, вне пересечения специфических видов деятельности, педагогической и базовой деятельности педагогического процесса, например учебной, учитель «возвращается» в состояние «просто» человека-взрослого, а ученик — «просто» человека-ребенка. Простые и очевидные, на первый взгляд, явления, их анализ позволяет составить представление о моменте рождения педагогики. Осознавав это, становится понятным, что вся «остальная» педагогика есть *борьба противоположностей.* Вопрос лишь в том, приобретает ли эта борьба антагонистические качества, или будет носить характер постоянного разрешения противоречий. Другими словами — произойдет ли остановка педагогического процесса, его прекращение, деградация, либо процесс приобретет характер движения, развития, роста, конструктивный характер совершенствования как самого процесса, так и его субъектов.

Развитие педагогической практики обусловливается постоянным разрешением противоречий, которые заключают в себе структурные компоненты педагогического процесса.

Учитель, например, представляя единство человека-профессионала, находится в постоянной борьбе с самим собой. Как человек учитель может испытывать, например, либо симпатию, либо антипатию к другому человеку. Но если этот другой — его ученик, то как профессионал учитель не может позволить себе чисто человеческое обнаружение своего отношения к ученику. Учитель не может относиться к ученику как к «просто» человеку. Его отношение всегда влияет на отношение ученика к учебе. Так, профессионал вступает с собой в борьбу как с человеком.

Но и ученик представляет собой постоянно развивающееся единство и борьбу противоположностей. Ученик-ребенок, уче-

ник-подросток, ученик-юноша пребывают в постоянной борьбе взаимоисключающих потребностей и побуждений.

Ученик младшего школьного возраста как ребенок испытывает постоянную потребность в близких взрослых. В то же время он постоянно испытывает возрастающую потребность в периодическом удалении от взрослых для познания окружающей действительности, для «преобразования» того, что не позволяют взрослые, для испытания себя в том, от чего предостерегают взрослые, и т. п.

Подросток начинает испытывать потребность в правах и уважении другими его прав как уже взрослого человека, но с точки зрения ответственности за свои действия и поступки предпочитает оставаться в позиции ребенка.

Юноша-учащийся — это физиологически взрослый человек, переживающий противоречивость своего социального положения зависимого человека.

В самом общем виде потребности или побуждения для педагогического взаимодействия взрослого с ребенком обусловливаются хорошо известными функциями, неизменными в филогенезе и приобретающими специфику в онтогенезе, — сберечь, предохранить ребенка от опасностей, накормить, вырастить, развить физически, передать знания, умения, навыки, мораль, веру и т. п. Понятие потребности в большей мере относится к родителям, профессиональные же педагоги побуждаются к деятельности сутью педагогической реальности. Другое дело — творческие люди, педагоги, учителя испытывают потребность в поиске, в анализе, в совершенствовании, в открытии потенциалов педагогической практики.

Противоречия (борьба) возникают между профессиональными потребностями педагога (либо потребностями родителей) и возможностью их реализации, удовлетворения в «материале», который всегда «сопротивляется». «Страсти» к развитию и взрослению находятся в противоречии с потребностью взрослых — предостеречь, оградить ребенка от опасностей.

Рост, развитие, процесс взросления ребенка вступают в противоречие с неосознаваемой потребностью взрослых как можно дольше видеть в ребенке — ребенка, а не взрослого. Растущему человеку приходится вести борьбу за свои «права» на каждом этапе взросления.

Родовыми, регулирующими педагогическими функциями, с помощью которых реализуются потребности взрослых по отношению к растущему человеку, выступают *запрет* и *требование*. Потребности ребенка, сталкиваясь с требованиями взрослых людей, обусловливают его поведение и действия. В них ребенок приобретает опыт, знания, упражняется в чувствах, в переживаниях, в поступках. Таким образом, приобретаются привычки, ребенок овладевает традициями, закрепляется мораль (другой вопрос: с каким знаком реализуются действия, поступки, чувства — процесс развития личности, — с положительным или отрицательным).

А. С. Макаренко учил: требование должно быть ясным, четким, бескомпромиссным, должно быть доведено до логического конца. Искусство состоит в том, чтобы не остановить процесс, не погасить страсть к развитию и взрослению. Здесь начинается профессионализм в диапазоне от элементарного ремесла до мастерства, до высокого педагогического искусства.

В работу вступает закон отрицания («отрицания отрицания»). По своей сути и форме педагогический процесс, как и любой другой процесс, в котором реализуется конкретная профессиональная деятельность, представляет собой непрерывное возникновение (осмысление и осознание) целей деятельности, подбор и применение соответствующих средств их достижения. Происходит качественное изменение всей структуры педагогического процесса: субъект-ребенок переходит в каждый последующий момент на новый качественный уровень в своем развитии; субъект-взрослый приобретает педагогический опыт; развиваются деятельность и взаимодействие субъектов, педагогический процесс движется, развивается, старые средства *отрицаются*, идут подбор, усовершенствование, поиск или разработка новых средств и так без конца.

Особым педагогическим инструментом, специфическим педагогическим средством выступают методики. Методики либо предвосхищают предстоящий педагогический процесс, либо представляют собой отражение состоявшегося педагогического процесса. Они имеют свою структуру, которая с развитием педагогического процесса, оставаясь неизменной по форме и строе-

нию, *изменяется качественно* в каждом своем компоненте. Количественные изменения компонентов структуры ведут к изменению качественных свойств всей методики. Например, увеличение или уменьшение количества учащихся в классе требует изменения методики ведения урока. Возрастающий опыт учителя может предполагать взаимоисключающие действия. Например, в начале своей авторской практики — искать потенциалы за пределами классно-урочного процесса, а в развитии — «возвратиться» на урок с методикой, проверенной вне урока (И. П. Волков).

Известен, например, опыт «отрицания» классно-урочной системы обучения в разных странах по разным причинам и «возвращение» в систему на новом качественном уровне, часто с новыми качественными параметрами (например, жесткая структура комбинированного урока отрицается «свободной структурой» и т. п.).

1.5. ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ

Первопричина педагогики — ребенок. Научный предмет педагогики — педагогически организованное развитие ребенка.

Всякая наука берет начало в своем предмете. Определить научный предмет означает либо открыть новую науку, либо обрести ключ для систематизации, корректировки аспектов теории, «цементирования» до поры рассыпавшейся единой науки.

Сложности педагогической теории проистекают из-за постоянного засорения, наполнения ее ненаучной терминологией, бытовыми представлениями и содержанием. Беды теоретической педагогики — в ее категориальной доступности. Например, основные педагогические понятия: *воспитание, обучение, образование, метод, поведение, требование, наказание, приучение* и т. п. — широко употребляются в разговорной, повседневной практике любого человека.

В какой-то момент за педагогикой не на один век закрепилось представление, что это наука о воспитании. На долгое историческое время педагогика обрела *декоративный предмет*.

Вместе с тем предмет науки не украшение и не самоцель. Предмет науки — это ее универсальный инструмент и критерий,

это ее сущностная опора, это абсолютный «реактив», в котором проверяется отношение теорий к науке, в данном случае к педагогике. Для того чтобы быть уверенным в том, что исследование действительно имеет отношение к педагогике, недостаточно насыщения исследовательского текста прилагательным «педагогический». Отношение к науке и принадлежность к ней проверяются преломлением или «выпрямлением» в ее предмете. Несоответствие научному предмету не позволяет рассматривать теорию в качестве педагогической (хотя бы исследование проводилось на основе образовательной практики, систем). Несовершенство в определении и понимании научного предмета педагогики породило множество околопедагогических исследований, засоряющих теоретическую педагогику, вводящих в заблуждение в педагогическом познании. Именно такое состояние научного предмета педагогики привело к появлению множества фактически разрозненных учебных курсов, подразумевая, что нет единой педагогики.

В познании научного предмета педагогики следует начать движение от первопричины педагогики как практики, от ее исходного объекта. В качестве объекта в познании и в практике педагогики может быть принят ее любой аспект. Важно определить первообъект. *Первообъект — это первопричина педагогики как практики в филогенезе человека, нашедшей отражение в педагогической теории, это первичный мотив педагогической деятельности до опыта.*

Едва ли можно возразить, что таковым в филогенезе и онтогенезе выступает *ребенок.* Нет ребенка — нет проблем, нет нужды в педагогической практике, в педагогической теории. Есть ребенок — все приходит в движение. Появляется воспитатель, учитель, школа, организованный педагогический процесс, фиксируются методики, теоретически осмысливается практика, возникает наука педагогика.

Так, ребенок — не только первопричина педагогики, но и ее первообъект, или исходный объект.

Ребенок выступил мотивом, вызвал в филогенезе к жизни педагогическую деятельность, ребенок постоянно вызывает к жизни педагогическую практику в онтогенезе. Первообъект педаго-

гики — ребенок получает развитие в возрастном аспекте. В конечном счете объект педагогики — человек: человек-ребенок, человек-подросток, человек-юноша, человек-взрослый. Но *человек — это объект множества наук. Каждая находит в объекте свой предмет познания и практики. Предмет — это сторона, аспект, свойство, часть, особенность, окружение или обстоятельство для объекта, выделяемые для познания и практики.*

Педагогика — это специфическая деятельность, отличная от других своим мотивом. Таковым выступает человеческая потребность «превратить» маленького человека, ребенка в перспективе в себе подобного по самым разнообразным параметрам — морали, знаний, умений, навыков, по параметрам эстетическим, культуры, физической гармонии.

Упрощенная схема логического движения в обосновании предмета педагогики такова: педагог вступает во взаимодействие с объектом своей педагогической деятельности — ребенком. Сверяет состояние объекта с принятым в качестве эталона нравственным, эстетическим, интеллектуальным, мировоззренческим и культурным идеалом. Разница между актуальным качеством объекта и эталоном есть потенциальное содержание педагогической деятельности, формализующееся в конкретных целях и средствах. Конечная цель — результат педагогической деятельности — личность (или образ ребенка, подростка...). Воплощение педагогической цели в конечный результат происходит в ежедневном воплощении текущих, частных педагогических целей, то есть в движении, в развитии процесса, называемого педагогическим (процесс получает название по признаку присутствия и деятельности в нем педагога). Движение происходит на дистанции: педагогический объект — педагогическая цель. Сущностный аспект движения — объективно-субъективное развитие ребенка. Особенность состоит в том, что это процесс педагогического развития, так как развитие диагностируется, проецируется, контролируется, интенсифицируется, корректируется профессионально педагогом. А поскольку объект — ребенок-человек есть единство материального и идеального, постольку развитие рассматривается как количественное и качественное физическое, физиологическое — природное, так и психологическое, душевное и духовное —

культурное. Четко, таким образом, обозначаются две стороны процесса развития: внешнее, наблюдаемое, организуемое и проявляющееся вовне, и внутреннее, скрытое, лишь осознаваемое и диагностируемое по косвенным признакам. То есть *предметом педагогики предлагается рассматривать единый профессионально организуемый, целенаправленный процесс педагогического развития личности по форме, вовне наблюдаемый, как педагогический процесс, по сути — педагогически регулируемый процесс психологического, физиологического и физического развития ребенка, человека в личность.* Внутренние параметры единого процесса педагогического развития и формирования личности ребенка непременно должны рассматриваться как компоненты его структуры в силу особенностей функций педагогической практики. Но только если психологические и физиологические процессы развития личности в одноименных науках выступают целью познания, то в педагогической практике и теории они переходят и переводятся в новое качество, а именно в качество педагогических факторов и средств формирования личности. Таким образом, ***предмет педагогики как науки*** *— это процесс педагогического развития и формирования ребенка в личность,* в основе которого сознаются, рассматриваются объективно реализующиеся процессы его психологического и физиологического развития.

Верно определенный предмет науки ведет к немедленному пониманию того, что *обучение и воспитание — это суть человеческие способы ускорения культурного развития человека.*

1.6. КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНОГО ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИКИ

С вводом категории *развитие* в научный предмет педагогики появляется единое с первым понятие *формирование.* Категория *развитие* в характеристиках одноименного явления несет в себе информацию о непрерывности, противоречивости, подъемах и спадах развития личности как явлениях глубинных, внутренних, в первую очередь психофизиологических.

Для педагогики, от которой требуется скорейшее объяснение практики, ее прогнозирование и практические рекомендации, необходимой оказывается категория *формирование* личности.

По своей сути понятия *развитие* и *формирование* в предмете педагогики едины. Потребность в дополнительной категории с единой сутью возникает по двум причинам. Первая — для понимания развития не только как линейного, прогрессивного движения, но и как *образования форм в результате развития.* Вторая — *для обозначения условных результатов или завершенности развития явления, личности.*

Сама категория *личность* заключает в себе определенную статичность, подразумевая некий результат в характеристиках сформировавшегося человека на конкретный момент его жизни. А поскольку процесс развития личности — это процесс в онтогенезе непрерывный, а любой результат развития, фиксируемый по тем или иным параметрам, условен, то для его обозначения удобной оказывается категория *формирование.* Эта категория подходит для научно-педагогического анализа не только результатов, но и прогнозов. В категории реализуется ее семантика, подразумевающая форму, завершенность, зафиксированную или проецируемую.

В анализе научного предмета педагогики важен акцент на категории *процесс.* В теоретической педагогике широко употребляется категория *система.* Системный подход в научном анализе того или иного явления многими объявляется высшим критерием в характеристиках научного познания. Вместе с тем следует понимать, что *суть и способ существования сущего, реальности, действительности, выступающей объектом или предметом научного познания, есть процесс.* Это осознаваемое или неосознаваемое движение, непрерывное изменение, развитие или деградация, как поддающиеся наблюдению, так и невидимые.

Внимательное прочтение научных работ по современной педагогике, декларирующих себя *системными,* позволяет убедиться, что они по своей сути оказываются *процессуальными.* Никакое педагогическое явление не может быть состоятельным в объяснении без понимания его непрерывной количественной и качественной изменяемости. Не могут спасти и «заклинания» типа «развивающаяся система».

Любая система — это всегда одномоментный аналитический срез процесса. Это творение того или иного субъекта в научном познании или в практике, «останавливающего» никогда не останавливающуюся в своем развитии действительность. Системы возникают в сознании, знании, понимании либо получают выражение в той или иной материальной форме в виде моделей, как статичных, так и динамичных. Система — это иерархия структуры, структурных компонентов зафиксированного процесса, относительно аналитически выделенного системообразующего звена. Выражение «развивающаяся система» научно некорректно. Развиваются не системы, а системные представления, знания, постоянно воплощаемые человеком в его практике в культурные формы. Со временем формы изменяются, деградируют, исчезают. Развитие — это прежде всего движение, изменение. Для системы это означает одно — немедленное изменение системообразующего звена. Это влечет немедленные иерархические преобразования в структуре системы. Изменения ведут к исчезновечию прежней и появлению новой системы, и так без конца. А это уже не система, а *процесс*.

Наука требует точности. Всякий раз следует помнить, что, рассматривая явление как систему, мы рассматриваем его в статике. Проводя анализ так называемой развивающейся системы, мы ведем речь уже не о системе, а о процессе явления, то есть о движении, изменении количественном и качественном.

Подобные уточнения чрезвычайно важны для педагогического научного познания и практики. Системный подход в педагогике создает иллюзию возможности разработки неких эффективных для последователей педагогических систем, возможных для успешного применения в практике. Создается иллюзия существования «хороших» и «плохих» методик, эффективных и неэффективных педагогических систем, средств, традиционных (читай «устаревших») и инновационных (читай «хороших», «эффективных») педагогических методов, приемов и т. п. На самом деле вопрос должен ставиться по-другому.

Не бывает хороших и плохих педагогических систем, средств, методов. Любое педагогическое явление — это всегда процесс. Системный подход — это один из важнейших способов познания

педагогических процессов в их разнообразных формах. Педагогический процесс — это основная форма реализации педагогической практики. Никакая система никогда не в состоянии угнаться за педагогическими процессами, то есть за практикой, за жизнью. Разрабатываемые и рекомендуемые системы, средства, методики, их вероятная эффективность всегда обусловливаются непрерывным качественным и количественным обновлением каждого структурного компонента процесса в каждый последующий момент его развития, то есть непрерывным преобразованием всего процесса. Изменения ведут либо к усилению формирующих потенциалов педагогического процесса, либо к их ослаблению.

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ

Самое широкое толкование педагогической цели заключается в понятии *личность*. Педагогическая деятельность — это специфический способ реализации особой социальной функции, назна-чение которой состоит в познании и преобразовании человека в *идеал*. Идеал находит выражение в представлениях, например, родителей о хорошем человеке, мыслителей — о совершенном человеке, общества — о человеке с гражданской позицией, в котором оно испытывает потребность, с которым может интенсивно развиваться, и т. п. Единого личностного эталона нет и быть не может, как нет единого общества. У каждого человека, у социальных групп, классов есть свои представления о хорошем человеке, об идеале, о личности. При этом никакая деятельность не может быть эффективной и результативной без осознания целей. Поэтому проблема цели требует постоянных исследований.

В свернутом виде главные целевые критерии в педагогике — это знания и нравственность человека. Отсюда проистекают понятия *обучение* и *воспитание*.

Обучение и воспитание — это две стороны единого процесса педагогического развития и формирования личности.

История педагогической телеологии на примере теории всестороннего и гармонического развития личности дает образец

развернутой характеристики педагогической цели. Дидактический аспект цели предполагает знания, познавательные умения и навыки, например, в объеме программы средней общеобразовательной школы. Воспитательный аспект — нравственную, эстетическую, мировоззренческую, умственную, трудовую и физическую культуру. Это образец единой педагогической цели в российской педагогике прошлого века.

Мировая педагогическая практика и теория развивались поразному. Например, в теориях и практике школ и систем образования Запада интенсивно разрабатывался гносеологический аспект цели. Не вдаваясь глубоко в причины разных подходов к проблеме, отметим, что и один, и другой подходы оказались каждый по-своему и теоретически, и практически весьма продуктивными, но не лишенными слабых сторон.

Российский вариант телеологии был обусловлен государственной идеологией и представлениями о едином типе личности. С устранением воспитывающих функций церкви и вторжением в семейное воспитание школа оказалась единственным социальным институтом, способным осуществлять систематическое массовое воспитание. Этим обстоятельством обусловливается и современное педагогическое образование. *Каждый учитель должен быть хорошо подготовлен не только для выполнения функции обучения, но и воспитания.* Воспитательная функция массовой школы направлена на компенсацию утраченных традиционных факторов нравственной регуляции общества.

Американская и западноевропейская массовая школа в тот же период интенсивно вела поиск технологических путей образовательного процесса: технического оснащения и разработки технологий (методик) обучения, которые позволяли бы повторять процесс с достижением точного и неизменного результата. Это в известной мере удалось благодаря своеобразному подходу в разработке образовательных целей. Особенность состоит в том, что образование личности школьника, освобожденное от воспитательных функций, поддается телеологическому программированию в тех случаях, когда цели формулируются не в отвлеченных понятиях, а в точном обозначении действий ученика.

Для примера приведем выдержку из книги М. В. Кларина: «Глаголы для обозначения целей творческого типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировывать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, реорганизовать, синтезировать, систематизировать, упростить и т. п.

Глаголы для обозначения целей в области устной и письменной речи (речевые действия): выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать похвалу (одобрение), оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие и т. п.» (*Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994. С. 42).

В этом состоит одно из достижений бихевиористического образования.

Педагогическая цель — это предвосхищаемый педагогический результат, который заказывается школе, системе образования. Заказ часто не соответствует идеальным педагогическим представлениям о гармонии человека, о его совершенстве. Идеальные цели, как правило, опережают потребности общества, но чаще — его возможности в нравственном саморазвитии.

Всестороннее и гармоническое развитие *каждого* человека в обществе как педагогическая цель и результат — чрезвычайно дорогостоящее предприятие, которое могло себе позволить общество с плановой экономикой.

В мировой практике подобные цели ставят перед собой немассовые школы. Примером является вальдорфская школа. Главная ее цель — развитие трех видов способностей: способности к эмоциональному сопереживанию, ясному мышлению и практической деятельности. В центре вальдорфской педагогики — идея гармоничного развития тела, души и духа.

Образовательный процесс в современных российских школах в ее лучших образцах — это не только высокопродуктивный учебный, но и воспитательный процесс. *Культурное общество не может себе позволить отказаться от воспитательных функций школы. Не должно, если не желает нравственной деградации.*

Не бывает хороших, плохих или неправильных педагогических целей. *Педагогическая цель — это формальное выражение субъективных потребностей в качествах личности, которые в зависимости от полноты их характеристик могут быть достаточными или недостаточными для обозначения определенного типа личности.* Другое дело — отдельные качества личности или тип личности в целом могут не удовлетворять, не исчерпывать частных идеальных представлений о требуемой личности в конкретном социальном звене, не отвечать взглядам отдельных людей, групп, сословий, классов.

Функция теоретической педагогики состоит не в том, чтобы предписывать те или иные педагогические цели, а в том, чтобы изучать феномен цели как в историческом, так и в актуальном состоянии вопроса.

По-разному расставлены телеологические акценты в методиках лучших российских учителей конца прошлого — начала нового века. Проблема цели в них не рассматривается специально, но получает развитие в контексте.

Например, Т. И. Гончарова дает развернутую программу личности. Для нее личность — это человек с чуткой гражданской позицией, с широким историческим и современным кругозором. По ее мнению, личность — это гражданин, активно и сознательно участвующий в свершениях своего народа, испытывающий внутреннюю потребность быть полезным обществу.

В. Ф. Шаталов указывает на необходимость осознания учеником себя личностью. Для этого каждый должен овладеть знаниями в объеме школьной программы. В человеке важно пробудить потребности в познании себя, жизни, мира. Важно воспитать чувство человеческого достоинства и ответственности за свои поступки.

Для Е. Н. Ильина центральная проблема — «нравственностью литературы формирование этических устоев личности», развитие душевного и духовного потенциала, постижение моральных основ поведения, отношения человека к человеку.

И. П. Волков формирует творческую личность. Он развивает самостоятельность ребенка, обучает способам деятельности, формирует изобретательность, смекалку, стремление добывать знания.

Чрезвычайно важной для педагогических размышлений представляется философия педагогической цели нового времени великого педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили: «Цель понимается как центр любви. Цель образования составляет смысл педагогической устремленности, заботы и творчества. В Ребенке, носителе своей миссии, заключен его Образ, который направлен на внешнее проявление, то есть на принятие Облика. Но каков это Образ, затаенный в душе Ребенка, узнать нам будет трудно, задача эта требует от воспитателей утонченного опыта и мудрости. Потому *часто получается, что центром нашей любви, то есть целью, становится не тот духовный образ, который в Ребенке, а тот образ, который мы считаем необходимым и полезным для его будущей жизни*. Говоря иначе, мы планируем судьбу Ребенка, исходя не из его истинного назначения, а из наших — родителей, воспитателей, учителей жизненных неудач и притязаний. *Это явление, наблюдаемое сплошь и рядом, можно назвать эгоизмом старшего поколения в отношении младшего поколения*, навязыванием им наших идеалов, в то время как идеалы их могут быть другими. <...>

Основная цель Школы Жизни: способствовать становлению, развитию, воспитанию в Ребенке Благородного Человека путем раскрытия его личностных качеств» (*Амонашвили Ш. А.* Школа жизни. — М., 2000. С. 30, 33. Курсив наш. — *В. Е.*).

В мировой практике нравственное развитие и формирование личности происходит главным образом под влиянием наиболее важных социальных институтов: семьи, церкви и школы. В результате исторической практики российского общества первые два звена в значительной мере оказались ослабленными. Для восстановления их действенности требуется время.

России исторически присуще светское воспитание, осуществляющееся через школу. Другое дело, ее воспитательная функция долгие годы носила гипертрофированный характер. При этом одна крайность не должна сменяться другой. Отказ от нравственно формирующей функции школы не может быть оправдан. Сегодня российская школа — единственный социальный институт, способный и пока еще не утративший способность для осуществления эффективного и массового воспитания граждан своей страны.

Критерии нравственной культуры личности

Каждому современному учителю важно иметь собственные представления о личности, соответствующей моральным критериям культурного общества. С нашей точки зрения, в качестве таковых могут рассматриваться:

– личность, свободная в выборе нравственных убеждений и поведения, не направленных против общества и конкретных людей;

– личность, свободная в мировоззрении, в выборе способов познания действительности, в выборе конфессии;

– личность, приверженная демократическим ценностям;

– личность законопослушная, обладающая элементарным правовым образованием;

– личность, способная сочетать личные интересы, личный успех, личные удовольствия с благополучием окружающих людей, как близких, так и незнакомых;

– личность, стремящаяся к нравственному, эстетическому и общеобразовательному совершенствованию;

– личность культурная, то есть обладающая знаниями о культуре своего народа, элементах мировой культуры, сознающая себя частью культуры общества, испытывающая потребность в сохранении культуры, ее приумножении и развитии, характеризующаяся культурными потребностями и поведением;

– это личность доброжелательная, способная сопереживать близким и незнакомым людям;

– личность, способная видеть, замечать (в прямом и переносном смысле) окружающих, уступить дорогу, пропустить впе-

ред, поддержать слабого, оказавшегося в трудном положении, в горе, не позволяющая себе и другим относиться пренебрежительно к покою окружающих;

– это личность, терпимая к нравам и обычаям других людей (нравам, не беспокоящим окружающих), воспитанная в уважении культуры других народов;

– это личность, способная к нравственному самоанализу, характеризующаяся духовным богатством, интеллектуальной развитостью;

– личность предприимчивая, инициативная в жизни, в делах; обладающая такими качествами, как самостоятельность, защищенность (то есть способная к преодолению трудностей, жизненных сложностей и т. п.), ответственность за себя, за дела, за происходящее вокруг, неравнодушная;

– личность, характеризующаяся такими качествами, как доброта, гуманность, нравственная сила, мужество, сдержанность, чувство собственного достоинства, самоуважение;

– это личность, обладающая чувством справедливости, умением слушать и слышать других;

– личность, характеризующаяся гражданственностью, потребностью в самосовершенствовании, целеустремленностью, настойчивостью в поиске, в достижении целей;

– личность, способная радоваться успехам других людей, быть благодарной, обязательная;

– это личность, испытывающая любовь и уважение, чувство признательности родным, матери, Родине.

Для учителя школы по любому учебному предмету основным источником, формой и средством нравственного развития и формирования личности является урок. Это не означает, что урок позволяет воплотить в результат весь комплекс нравственных параметров, представленных выше, но урок в течение всей школьной жизни человека выступает в качестве единой, нравственно развивающей и формирующей доминанты. Нравственная обстановка на уроках — это сильнейшая, среди прочих, формирующая среда, которая должна рассматриваться как важнейший инструмент, то есть педагогическое средство учителя в достижении целей нравственного развития и формирования личности.

1.8. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕССЫ

Всеобъемлющей формой, в которой реализуется процесс педагогического развития и формирования личности, выступает педагогический процесс. Раскрытие и обоснование научного предмета педагогики позволяет дать следующее определение.

Педагогический процесс *— это целенаправленное и организуемое педагогом формирующее движение в объективном развитии ребенка от исходного, качественного его состояния как объекта воспитания, обучения в направлении конечной педагогической цели — формирование человека в личность, в разных формах организации процесса.*

В теории и практике педагогики существуют и активно употребляются понятия: *педагогический процесс* и *образовательный процесс.* Понятия обозначают единые, но не тождественные явления. *Образовательный процесс* шире явления и понятия *педагогический процесс.*

Образовательный процесс с позиций научного предмета педагогики *— это процесс развития человека в онтогенезе под непрерывным влиянием сопровождающих его всевозможных объективных и субъективных факторов — организованных, стихийных, познанных и непознанных.*

Педагогический процесс — это тот же по своей сути процесс развития человека, но аналитически ограничиваемый признаком прямого или опосредованного присутствия в этом процессе и деятельности в нем специалиста-профессионала, например учителя школы, тренера, мастера художественной студии, театральной студии, класса, то есть педагога. Поэтому такой процесс и называется педагогическим.

В связи с этим важно отметить, что *педагогический процесс — всегда процесс образовательный, но не всякий образовательный процесс есть процесс педагогический.* Образование, развитие человека может происходить успешно и даже очень часто происходит вопреки влияниям педагога. С этой точки зрения образовательный и педагогический процессы не тождественны.

Для нас важно то, что оказывается в рамках профессионально организованного, целенаправленного процесса, например, в рамках урока мы получаем в качестве объекта познания единое явление не только по сути, но и по форме, которое вправе называть либо образовательным процессом, либо педагогическим процессом, в зависимости от точки зрения, избранной для анализа.

Если мы намереваемся исследовать процесс педагогического развития и формирования личности ребенка со стороны его *«саморазвития»,* то такой процесс мы вправе называть образовательным, хотя и делая акцент на том, что этот процесс реализуется в определенных педагогических формах, и на целесообразно подобранном содержании. Если же мы исследуем или организуем этот процесс и нам важно отметить, что это педагогический процесс, то мы можем последний таковым и именовать. Педагогическим мы называем *управляемый процесс развития ребенка,* осуществляющийся с помощью различных средств, в формах, методах, педагогических приемах и т. п., подчиненных достижению определенных педагогических целей.

П. Ф. Каптерев, введя понятие *педагогический процесс*, не менее активно оперирует понятием *образовательный процесс* и дает им в разных работах единое (слово в слово) определение (см.: *Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 350–351). Тот, кто знаком с его сочинениями, знает, что центральной у П. Ф. Каптерева является идея «саморазвития» ребенка.

Например, школа — это передатчик культуры. И развитие ребенка происходит не столько потому, что существуют школы, а в них педагогические процессы, — сами школы и педагогические процессы являются следствием саморазвития ребенка. То есть не следует забывать о главном: «Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его» (*Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. С. 358).

Очевидно, что если пользоваться исключительно понятием *педагогический процесс*, то появляется опасность закрыть суть явления, увлечься внешней, собственно педагогической сторо-

ной дела: формами, средствами, методиками, методами, приемами и тому подобными атрибутами педагогической теории и практики. Важно не забывать об образовании личности, в основе которого следует видеть и понимать «саморазвитие организма».

Этой опасности помогает избежать по-новому и верно определенный научный предмет педагогики. То, что П. Ф. Каптерев называет саморазвитием, а чаще самообразованием, мы называем объективно-субъективным процессом развития личности. *Образовательный и педагогический процессы — это две стороны единого процесса педагогического развития ребенка.* С этой точки зрения внутренними объектами познания и целями педагогической практики выступают процессы обучения и нравственного развития ребенка, внешними же — собственно педагогическими объектами и целями — формы и средства достижения первых. Поэтому рассмотрение в единстве нетождественных понятий *образовательный* и *педагогический процессы* снимает вероятность одностороннего понимания единого процесса педагогического развития и формирования личности.

Для познания единых процессов избирается пространственно-временной анализ. Педагогический процесс познается в раскрытии его структуры.

Структура педагогического процесса включает в себя компоненты пространственные и временные. В пространственных компонентах различаются в свою очередь фундаментальные и производные. Фундаментальные компоненты — *ребенок* и *педагог*. Производные — *деятельность* субъектов педагогического процесса (отдельно деятельность ребенка и педагога); *взаимодействие,* или общение, субъектов педагогического процесса. Важнейшим структурным компонентом педагогического процесса выступают и рассматриваются педагогические *средства.* Цели в структуру педагогического процесса специально не вводятся, потому что они входят и рассматриваются в структуре деятельности каждого из субъектов. В структуре рассматриваются *образовательные функции* единого процесса — обучение и воспитание и *процессуально-педагогические цели.* Это новое в теоретической педагогике понятие, которое будет рассмотрено ниже. Важней-

ший компонент структуры педагогического процесса — *время* в его различных формах: историческое; время развития самого процесса: начало, апогей, завершение; временнóе отношение к другим процессам (которые предшествуют или следуют); место процесса в астрономическом времени (первый, последний урок, первая, вторая половина дня; начало, середина, конец недели, месяца, года и т. п.); темп, ритм, динамика педагогического процесса и т. п.

Педагогический и образовательный процессы — явления структурно единые, но это *разные системные образования.* В педагогическом процессе системообразующим звеном выступает *педагогическая деятельность.* Ее субъектом является учитель или воспитатель. В образовательном процессе, при неизменности основных форм структуры, акценты и содержание в анализе меняются. В образовательном процессе системообразующим звеном выступает его *базовая деятельность.* Например, в классе на уроке — это деятельность *учебного познания* (учебная деятельность). Ее субъектом является ребенок, ученик (группа учащихся или ученический класс). Все другие компоненты структуры образовательного процесса по отношению к учебной деятельности имеют подчиненное значение. Учебная деятельность занимает центральное положение в системе образовательного процесса, потому что все остальные компоненты являются (должны являться) факторами обеспечения активного участия каждого ученика класса в учебном познании, то есть в учебной деятельности. Таким образом, структура педагогического процесса и структура образовательного процесса, единые формально (по форме), например, в педагогически организованных рамках урока — это *системно и функционально разные структуры.*

Педагогический процесс впервые исследуется П. Ф. Каптеревым: «Обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны и моменты одного большого целого — педагогического процесса. Что такое педагогический процесс?

Если рассматривать педагогический процесс с внешней стороны, то он представляется в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, ранее жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему...

Необходимость такого процесса ясна. Культура — дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, то есть подготовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служит образование, учение, воспитание — словом, педагогический процесс.

...Сущность педагогического процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма» (*Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. — СПб., 1905. С. 1–2).

Понятно, что такое определение, данное крупнейшим русским теоретиком в педагогике, является общим, хотя точным по ориентации, по содержательной направленности на «культуру», которая, к сожалению, впоследствии была оторвана от целей, мотивов и содержания образования и воспитания, рассматривалась узко и часто как нечто отдельное от образования. Но это специальный вопрос.

Определение педагогического процесса, которое было дано в начале параграфа, тоже, очевидно, не может рассматриваться как абсолютное, потому что любое определение представляет собой попытку фиксации явления и стремление к выделению, с точки зрения аналитика, наиболее существенных сторон этого явления. Хотя всякое определение может быть полезно, если позволяет аналитически представить, задержать внимание на наиболее важных сторонах явления.

1.9. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ — СУЩНОСТНЫЕ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Обучение и воспитание — это сущностные функции образовательного процесса. Сущностные, потому что именно эти два аспекта в анализе единого процесса развития человека стали главными и фактически выступили структурными признаками в строении теоретической педагогики — дидактики и теории воспитания. Функции, потому что воспитание и обучение — это основные проявления образовательного процесса. Интеллект, эрудиция, нравственность генерируют представления об образовании, образованности, выводят к содержательному анализу в характеристиках того или иного типа личности.

Точно определенный научный предмет педагогики позволяет понять, что *обучение и воспитание* — это понятия, которыми обозначаются *психологически разные аспекты единого явления — процесса педагогического развития и формирования личности.* В этом смысле обучение и воспитание — явления нетождественные, но одновременно единые. Суть единства обусловливается единой сутью человека.

Ребенок, человек появляется на свет и продолжает свое развитие. Процесс развития человека — это единый процесс в том смысле, что, например, рассматриваемые нами воспитание и обучение не происходят раздельно. Невозможно дать человеку знания при том, чтобы он оставался бесстрастным и бездеятельным, если организуются его действия, поступки, активизируются его переживания, не может происходить так, чтобы мыслительные процессы оставались нейтральными, не происходило бы усвоение информации, овладение эмпирическими знаниями и т. п.

Рассуждения об обучении и воспитании означают одно — аналитический подход в познании единого процесса развития человека. Традиционно в теоретической педагогике понятия *воспитание, обучение* и *развитие* ставятся рядом, через запятую, то есть воспитание и обучение рассматриваются как нечто внешнее, происходящее параллельно развитию, в дополнение к нему. В действительности, следует понимать, что *воспитание и обуче-*

ние — это субъективное усиление объективного и единого процесса развития человека.

Человек в первую очередь принадлежит животному миру. И, как все живое в этом мире, появляясь на свет, продолжает свое развитие, в первую очередь животное, физиологическое, физическое. Но, как известно, человек в отличие от животных познает, преобразует, творит и общается с другими людьми, создает культуру, сам становится культурным явлением. И, для того чтобы новые поколения «успевали» становиться вровень со своим временем, культурой, цивилизацией, человеку необходимо было научиться ускорению особого процесса человеческого развития. *Воспитание и обучение есть суть человеческие способы ускорения объективного процесса развития человека в онтогенезе* вдогонку за колоссальными знаниями, технологиями, моралью, историей.

Отсюда, в обобщающем значении, воспитание — это педагогически организуемое *нравственное развитие* человека на основе складывающихся и регулируемых отношений между людьми.

Обучение — это педагогически организованное *умственное развитие* через овладение знаниями, с помощью знаний, через овладение познавательными умениями и навыками на основе естественного, объективного, природного развития человека, «саморазвития организма».

Воспитание и обучение — это единые объективно-субъективные процессы, но они различаются своей психологической сущностью. Знания становятся результатом восприятия, осмысления и запоминания. *Обучение — сравнительно быстрый процесс.* С использованием специальных методик можно в короткий срок дать обширные знания и прочно закрепить их в памяти. Иное дело — воспитание. В основе воспитания — чувственная и поведенческая сферы. Переживания ведут к поступкам, а поступки вызывают переживания. Чувства развиваются в отношения, в потребности, поступки закрепляют способы поведения, привычки, традиции. Результатом становится воспитанная или невоспитанная личность. *Процесс воспитания — сравнительно продолжительный процесс.* И если знания можно дать или выявить быстро, то воспитанность — результат многолетних целенаправленных воздействий, специальной организации жизни и отноше-

ний человека. Воспитанность измерить сравнительно сложнее, потому что внешние поведенческие проявления еще не свидетельствуют о нравственных качествах человека. За поведением скрываются мотивы (в нем они и раскрываются). Поступки, внешне соответствующие требованиям морали, могут скрывать аморальные наклонности, потребности, побуждения. Специальными методиками можно выявить тенденции нравственного развития личности. Наиболее эффективной методикой является продолжительное *наблюдение* за поведением человека, за суждениями, реакцией на действия и поступки других людей, за интересами, увлечениями и т. п.

Воспитание и обучение едины и в том смысле, что поступки, действия, поведение человека могут стать следствием прочитанной литературы, впечатлений, полученных на основе новых знаний. В то же время специально организованные воспитательные процессы могут привести к возникновению, развитию и закреплению познавательного интереса, познавательных потребностей в новых знаниях, в интеллектуальном напряжении, нагрузке и т. п. При этом знание морали не обусловливает адекватного поведения; и наоборот, личность может быть по своей сути, по внутреннему содержанию нравственной, и не обладая обширными и глубокими знаниями.

Несомненно, воспитание и воспитанность не ограничиваются лишь этической стороной вопроса. В данном выше определении *нравственное развитие* понимается в самом широком смысле. С нашей точки зрения, внимания заслуживает, с условием критического анализа, теория всестороннего и гармонического развития личности, разработанная в советской педагогике, включающая *умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и физическое развитие.* Едва ли можно представить, что с формальной точки зрения человеку современной культуры может претить хоть один из пяти параметров. Другое дело — их содержательное наполнение.

Проблема обусловливается постановкой главного вопроса: выступает ли человек главной ценностью, либо в качестве таковой рассматривается его полезность, его стоимость, а отсюда — смысл и необходимость затрат на образование — обучение и воспитание.

Человек как ценность — это гуманистический идеал. Практика образования неизменно обусловливается экономическими отношениями, регуляцией, — это всегда практика количественного и качественного решения проблемы. «Количество» образования — это проблема государственного регулирования, политики, морали; качество образования — это проблема научно-методологическая и методическая.

Ориентиром качества образования должен быть *гуманистический подход.* Точкой отсчета, критерием в разработке рекомендаций государственных образовательных стандартов в этом случае будет выступать *человек как главная ценность.* Другое дело — экономические возможности, потребности и желание государства в обеспечении всестороннего и гармонического развития каждого человека, членов своего общества.

1.10. СУБЪЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В ученика и воспитанника ребенок «превращается» в силовом поле действующего педагога. В то же время ребенок выступает причиной педагогической деятельности, причиной «рождения» педагога. Ребенок и педагог — это базовые, фундаментальные компоненты педагогического процесса, представляющие единство противоположностей, приводящие в движение процесс.

Педагог, учитель, воспитатель. Несмотря на то что первопричиной педагогики и педагогической деятельности выступает ребенок, педагог собственно и есть признак процесса, называемого педагогическим. В основе педагогического процесса — объективный процесс развития и формирования ребенка (подростка, юноши, взрослого) в личность. Учитель (или педагог) своей деятельностью переводит этот процесс из объективного в объективно-субъективный. Учитель — субъект педагогического процесса, его важнейший фактор. Учитель всецело обусловливает собой педагогический процесс. Учащимся может повезти или не повезти с учителем.

Существуют наиболее общие представления о минимуме профессиональных требований к учителю-педагогу.

Особенно желательны природные склонности к профессии. При их наличии учитель очень быстро может вырасти в методическом отношении даже без предварительной специальной теоретико-методической подготовки, а это для практической деятельности главное. Такие учителя от Бога часто великолепно работают без особых рациональных «погружений» в цели и средства педагогического процесса. Но такие учителя — редкость, и на них невозможно сделать ставку современному массовому образованию. Об этом писал еще А. С. Макаренко. Педагогические процессы новейшего времени — явление массовое. Современное цивилизованное общество может соответствовать своему времени, своей культуре лишь при условии постоянного овладения каждым членом общества в годы детства, отрочества, юности общекультурным образовательным и нравственным минимумом. Массовое образование требует массового учителя. Что это означает?

Учитель — это «инструмент» общества по самосовершенствованию. Но общество не являет собой нечто однородное. Общество представляет собой единство разнообразных, часто противоположных по способу жизни и деятельности социальных групп, пребывающих в противоречиях в диапазоне от развивающих до разрушающих это общество, антагонистических. Общество многолико, а потому в подготовке учителя, с одной стороны, невозможно исходить из ориентиров на отдельный тип школы, пусть даже и преобладающий, доминирующий в обществе на данном, конкретном историческом отрезке времени. А с другой стороны, невозможно исходить из устремлений в познании учителем всех частностей, в овладении им знанием всех существующих методик и технологий в системах современного мирового образования, а тем более в предвосхищении зарождающихся новых форм.

Особенность развивающегося российского педагогического образования 90-х годов состояла в том, что в движение был приведен маятник идей по преобразованию подготовки учителя, который долгие годы пребывал в фиксированном состоянии на

шкале «единообразный учитель» единообразной российской школы советского периода. Единообразие заключалось не только в том, что учитель готовился для работы в *единой* российской школе (постепенно ставшей *единообразной,* что не одно и то же), а и в том, что организация практики такой школы постоянно характеризовалась директивным внедрением в гигантскую систему образования единых методик обучения и воспитания. Объясняется это господством отдельной идеологии, ревностно охранявшей свою «чистоту» и не терпевшей попыток неконтролируемого творчества. Идеологические и административные регуляции и ограничения в методической подготовке учителя, усугублявшиеся субъективно, закономерно обусловили формальный характер педагогического образования в российских вузах. Но не в смысле формализма, не в значении лишь видимости и в отсутствии существа, а имея в виду подход в педагогическом образовании, который назовем «общеобразовательным».

Общеобразовательный подход в подготовке учителя — это овладение обширными знаниями теории и истории педагогики, подготовка учителя на отвлеченном материале. Российский учитель из вуза приходил (приходит и сегодня) *без своей методики,* имея лишь общедидактические и общетеоретические знания об обучении и воспитании, обладая некоторой эрудицией из истории западноевропейской и российской педагогики прошлых веков или только так называемой отечественной, вооруженный отдельными методическими рецептами, в лучшем случае знанием двух-трех современных методических вариантов в организации педагогических процессов.

Освобождение от идеологического сдерживания, однако, не облегчило процесс подготовки российского учителя. Одна крайность сменилась другой. На смену сдерживавшей развитие педагогического образования идеологии пришел «прикладной» подход в образовании в лице западноевропейского и американского миссионерства. Прикладной подход в педагогическом образовании — это организация подготовки учителя, в основу которой закладывается принцип немедленной, прямой практической отдачи, то есть подход технологической (читай — механической) подго-

товки специалиста[1]. В смутные для умов времена такой подход выглядит особо привлекательным. Особенность современного прикладного подхода в образовании состоит, кроме прочего, в том, что речь ведется не о методической подготовке учителя, а о технологизации образования.

Абсолютная идея разработчиков (элиты) технологий массового американского и западноевропейского образования и основной мотив — это удешевление школы. Подобные устремления понятны, но они сродни попыткам открытия в образовании вечного двигателя.

Сначала показалось, что учителя можно заменить компьютерами. Современные же технологические подходы в качестве приближения к замыслу имеют такие технологии образовательного процесса, в которых роль и значение учителя понижаются до уровня статиста, способного проконтролировать без особой антропологической подготовки адекватность целей образования, образовательных действий учащихся и образовательных результатов.

К технологизации образования надо относиться профессионально. Достижения в образовательных технологиях должны быть

[1] Современные технологические «откровения» уходят вглубь веков и хорошо известны российской педагогической культуре: «Педагоги-методологи, стремясь к механизации обучения, опутывают его целой сетью правил, разъяснений, советов, подавляют массой подробных, мелочных образцовых уроков и бесед. Дело обучения и воспитания — дело живое, которому наиболее чужды механизм и рутина; оно есть живой обмен мыслей и чувств между воспитываемым и воспитывающим. Как же вы хотите механизировать подобную деятельность, уложить ее в строго определенные рамки, подчинить тысяче правил? Стремление к механизации есть антипедагогическое стремление и может принести только вред. Ныне эта система пропагандируется с небольшими видоизменениями: роль ланкастерского учителя занимает методолог, а учителя народных школ превращаются в мониторов» (*Каптерев П. Ф.* Метод и его применение // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 44–45). Об этом П. Ф. Каптерев писал еще в 1878 году. К сожалению, современные российские «методологи», мимикрируя в «новую» терминологию, открещиваясь от собственных недавних экзерсисов в «теории методов коммунистического воспитания», теперь уже работая на новую идеологию, продолжают сбивать с толку неподготовленную педагогическую общественность.

обязательно освоены российским учительством, должны быть включены в его теоретико-методическую и практическую подготовку. Другое дело — они не должны абсолютизироваться, не должны стать очередной крайностью.

Российским учителям хорошо известна слабость формального подхода в профессионально-педагогической подготовке. После вуза к своей методике российский учитель приходит лишь эмпирическим путем, некоторое время не соответствуя качественным параметрам школьной практики. Профессиональная подготовка учителя каждый раз требует «доводки» после обучения в вузе, которая часто недопустимо затягивается. Слабым является любой односторонний подход. Тем не менее для российского учительства невозможен откат с методологических и методических высот, осмысленных К. Д. Ушинским, В. И. Водовозовым, Н. А. Корфом, В. П. Вахтеровым, П. Ф. Лесгафтом, Л. Н. Толстым, П. Ф. Каптеревым, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, К. А. Москаленко, В. Ф. Шаталовым, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильиным, И. П. Ивановым, И. П. Волковым и многими другими российскими педагогами — учеными и практиками.

Поскольку учитель обращен к развитию ребенка, человека, постольку он должен владеть всеми антропологическими науками. Их параметры давно определены К. Д. Ушинским и признаны в мировой педагогической науке и практике. Но так как деятельность учителя — это всегда конкретно-историческое явление, то важно акцентировать внимание на специфических сторонах его подготовки, отвечающей потребностям конкретно-исторического места и времени. Сегодня актуальна целенаправленная и интенсивная культурологическая и гуманистическая подготовка учителя, его методологическая, методическая и технологическая подготовка на уровне современных мировых достижений в образовании и в педагогике.

Ребенок, ученик, воспитанник. Педагогический процесс реализуется на дистанции: *от исходного состояния* ребенка как объекта воспитания, обучения, в его профессионально организованном развитии, *до идеальных представлений* о личности, о совершенном человеке, о воспитанном ребенке и их воплощения в реальность.

Развитие ребенка традиционно рассматривается как процесс положительных количественных и качественных психофизиологических, физических и культурных изменений в человеке.

Физиологическое развитие ребенка как природного организма — явление объективное. Благоприятное физиологическое развитие находит свое выражение во внешних физических показателях. Подвижность, внешние физические данные, пропорции, соответствующие возрасту, выражение глаз, цвет лица свидетельствуют о здоровье или нездоровье ребенка. Здоровье — важнейший показатель физиологического состояния организма человека и перспектив его физического развития, и что особенно важно — развития психологического.

«В здоровом теле — здоровый дух» — такова классическая формула, в которой точно отражается взаимосвязь и взаимообусловленность физического, физиологического и психологического состояний развивающегося или деградирующего человека. Центральная нервная система, функционирующая, своими окончаниями пронизывающая, охватывающая весь организм, постоянно обусловливается физиологическим состоянием всего организма или его отдельных участков. Психика человека либо подавляется, угнетается нездоровьем и, таким образом, задерживается в своем развитии, либо здоровый и крепкий организм выступает хорошей природной базой для психологического развития.

Не имея возможности на современном уровне научного познания определить, что же такое «психея», или «душа» человека, измерить это явление в пространственно-временных параметрах, сегодня мы имеем возможность рассуждать об этом феномене как о функции человеческого организма, человеческого мозга, центральной нервной системы, функции, которую называют психикой человека.

Психика вообще как природный феномен, присущий всем сложным живым организмам, рассматривается как способность отражать окружающий мир, воспринимать его и ориентироваться в нем. Считается, что высшей формой психики — сознанием наделен человек. Человеческая психика проявляется как сознание, хотя этим данный феномен не исчерпывается. Как высший тип психика человека рассматривается потому, что помимо простого

отражения окружающей действительности, способствующего элементарной ориентировке в ней, благодаря сознанию человек способен к высокому и глубокому абстрагированию, следствием которого становится не только познание и преобразование мира, но и созидание новой действительности, постоянно развивающейся цивилизации, культуры, самосозидание человека, личности.

Факторы развития и формирования ребенка, человека, личности. Личность — это условный результат и цель культурного развития, формирования ребенка, человека, ученика. Достижение цели обусловливается внешними и внутренними факторами. Внешние факторы развития и формирования личности — это *природа, социальная среда* и *культура.*

Природа важна для человека, ребенка главным образом для его нормального физиологического, физического и психического развития. Она накладывает отпечаток на внешние черты, на темперамент человека, на его характер и другие психические качества.

Важнейшим внешним фактором развития ребенка является социальная и культурная среда. Ее особенность состоит в том, что именно под воздействием культурных и общественных условий происходит развитие человека в личность — в особый культурный феномен конкретной общественной формации. Социальная и культурная среда — это место, в котором генерируются представления о совершенном, добропорядочном, хорошем человеке, разрабатываются эталоны личности. Различают микросреду (родители, семья, друзья, одноклассники) и макросреду (государство, общество, классы, сословия, общественные учреждения).

Наряду с внешними воздействиями на развитие человека важно различать *фактор* самой жизни и *деятельности.* Человек, ребенок развивается, не пассивно трансформируясь под влиянием извне, а в самом активном взаимодействии с внешними факторами. Особенность развития состоит в том, что человек есть обстоятельство для себя и для окружающей действительности.

Способ существования человека — активное преобразование окружающей действительности, ее познание, созидание или разрушение. Преобразуя действительность, в своих действиях, делах, поступках, в деятельности человек изменяется, преобразуется сам. Он становится, например, либо созидателем, творческим

человеком, либо разрушителем и деградирует как личность. Теория деятельности — центральная тема в теоретической педагогике, раскрывающая сущность развития и формирования личности. *Сформировать личность, воспитать, научить, дать образование означает сформировать ее сознание.* Сознание человека формируется в деятельности, в делах, в действиях, в поступках, в поведении.

Внутренний фактор, внутреннее непременно действующее и сильно влияющее на развитие человека, на его личное становление обстоятельство — это *природа самого человека*, ребенка. Это его природные задатки, которые представляют собой потенциал для развития в способности и, далее, в мастерство и талант. Природа человека проявляется в наследственности, в психофизиологических и морфологических (внешнего вида) свойствах и качествах, наследуемых от родителей, дальних родственников. Наследственность не является фатальным свойством природы человека, но часто в силу тех или иных стечений обстоятельств она проявляется как значительно действующий фактор.

Особый, яркий и убедительный взгляд на природу ребенка излагает в своей замечательной работе «Школа жизни» (М., 2000. С. 17–23) выдающийся педагог и ученый Шалва Александрович Амонашвили. С нашей точки зрения, один из разделов этой книги, который приводится ниже, достоин массового изучения студентами педагогических вузов. Очевидно, так и произойдет в новейшей педагогической истории. Мы постараемся ускорить этот процесс.

Ш. А. Амонашвили

О движущих силах природы в Ребенке

С момента зачатия и сразу после рождения Природа в течение длительного времени продолжает свое становление в Ребенке, очеловечивает и окультуривает себя в нем. Ребенок развивается по законам Природы, по ее календарному плану. Природа движется по пути обретения своей единственности и неповторимости в лице каждого данного Ребенка, по пути обретения заданной ему формы и наращивания заданных ресурсов. Это движение Природы в Ребенке происходит через силы, которые мы называем **стихийными страстями.** Они **стихийные** потому, что «набрасываются» на Ребенка неожиданно и «за-

хватывают» его в «плен»; они **страсти** потому, что сам Ребенок стремится к ним, хочет быть ими охвачен и, находясь в плену своих страстей, чувствует себя свободным. Вся загадка в том, что именно движение стихийных страстей обеспечивает выявление природных богатств Ребенка.

Гуманно-личностная педагогика исходит из того, что внутренняя психическая энергия, внутренний огонь, заложенный в Ребенке Природой, предстают перед нами в трех **основных страстях** (стремлениях, «стихийных» движениях) Ребенка.

Первая страсть

Это страсть к **Развитию**. Ребенок не может не развиваться — духовно, нравственно, умственно, физически (разумеется, и в других сферах тоже, известных или не известных нам). Развитие мыслителя как движение во времени по линии восхождения, «стремление единичного к Единому». «Стихийное» стремление к развитию есть природное состояние Ребенка: развитие прирожденных возможностей происходит в процессе преодоления противоречий и трудностей. Ребенок сам ищет в окружающей его среде трудности, чтобы преодолеть их, ибо лишь в этих условиях он в состоянии довести свои природные возможности до предписанных им пределов. Этот мощный импульс к развитию охватывает Ребенка как стихия, чем и объясняются его шалости, неразумные, а зачастую и опасные затеи. Этим объясняются также духовные и познавательные запросы Ребенка.

Задача педагогическая заключается в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс со своими предметно-пространственными, нравственно-социальными качествами, который даст возможный простор для удовлетворения Ребенком страсти к развитию; более того, этот процесс должен опережать проявления иных свойств Ребенка и приглашать их к активному движению. Таким образом, нужно не учитывать в образовательном процессе это природное состояние Ребенка, а, исходя из него, предлагать ему разумные для становления его многогранной природы условия. Следует подчеркнуть, что **развитие происходит в процессе преодоления трудностей, и это есть закон Природы.** А педагогическая задача в том и заключается, чтобы в образовательном процессе Ребенок постоянно находился перед необходимостью преодолевать разного рода трудности и чтобы эти трудности согласовывались с его индивидуальными возможностями. Следует подчеркнуть еще, что младшешкольное (и предшкольное) детство есть наиболее благоприятный период для развития; в дальнейшем страсть к развитию природных сил слабеет, и то, что не будет достигнуто на протяжении этого периода, в дальнейшем не будет доведено до совершенства или даже, может быть, будет утеряно.

Вторая страсть

Это страсть к **Взрослению.** Ребенок рождается не для того, чтобы остаться ребенком, а для того, чтобы стать взрослым, в полной мере развить в себе общие и личностные качества и силы, стать облагороженным, цивилизованным, духовно богатым, знающим и умеющим взрослым человеком, чтобы приступить к делам, к которым призывает сердце. Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они уже есть. Подтверждение тому — содержание ролевых игр, в которых каждый ребенок берет на себя «обязанности» взрослого человека. Страсть к взрослению сначала незаметно сопровождает страсть к развитию, но постепенно усиливается и начинает влиять на все сферы жизни Ребенка. Детство не есть застывшее состояние беспечности, золотая пора, когда не надо заботиться ни о чем. Сама Природа, космические силы в Ребенке не склоняют его к такой беспечности. Настоящее детство есть сложный, порой мучительный процесс взросления. Страсть к взрослению несет Ребенку много осложнений в общении со взрослыми, тем более если взрослые не понимают и не принимают эту природную силу в Ребенке.

При усилении импульсов этой страсти Ребенок начинает искать соответствующие условия и среду для ее удовлетворения. Это значит: он начинает подражать внешним проявлениям жизни взрослых (отсюда, скажем, пристрастие к курению с раннего детства), начинает искать социальную среду, где его принимают как взрослого (отсюда, скажем, «попадание» Ребенка в «дурную компанию») и т. д. Однако дурным привычкам взрослых и дурному влиянию взрослых Ребенок поддается тогда, когда в его непосредственной среде близких (родных, учителей, одноклассников-товарищей) он не находит удовлетворения своей природной страсти, перед которой, как перед стихией, он один бессилен.

Удовлетворение страсти к взрослению происходит в общении, в первую очередь со взрослыми. Общаясь со сверстниками, Ребенок не в состоянии в полной мере удовлетворить эту потребность. Младшешкольник стоит на пороге бурного проявления своей страсти к взрослению, и потому именно в этом возрасте он должен ощущать доброе, облагораживающее окружение взрослых, утверждающих в нем право на взрослость, видящих в нем взрослого человека, обращение с которым ведется на равных. Формула «Ты еще маленький» и соответствующие ей отношения имеют **открытые**, то есть осознаваемые Ребенком, формы, абсолютно **противоречат** основам гуманной педагогики. Наоборот, действия, отношения, меры, в целом общение, исходящие из формулы «Ты же взрослый... Ты уже взрослый», создают благоприятную атмосферу для активного проявления и удовлетворения страсти к взрослению.

Страсть к взрослению есть гарант Природы, что из Ребенка может состояться нравственно и духовно чистый, умственно развитый, сознательный, с чувством долга и ответственности человек для общества. Однако условием того, чтобы гарант сработал, является качество процесса образования. Отсюда требования к взрослым, творящим этот процесс: обращаться с Ребенком на равных, постоянно утверждать в нем личность, проявлять доверие, поручать дела взрослых, устанавливать сотруднические взаимоотношения, возлагать обязанности, обращаться к нему для сочувствия и сопереживания.

Отсюда важнейший принцип гуманно-личностной педагогики: с целью удовлетворения страсти к взрослению (равносильно, как и других страстей) возвести исполнение педагогических процессов до искусства, что и поможет ребенку **чувствовать себя взрослым там, где он еще вовсе не взрослый, а ребенок.**

Порой думают, что в начальных классах как можно чаще должны быть применены игровые приемы, ибо дети любят играть. Это мнение особенно распространено применительно к первому классу, к классу для шестилеток. Однако дети стремятся к школьной жизни вовсе не для того, чтобы продолжить там свои игры, а для того, чтобы утвердиться в своей жизни повзрослевшего. Стремление к школе есть именно одно из проявлений страсти к взрослению. **Детей надо учить не играючи, а серьезно, с чувством ответственности. Это учитель должен играть так изящно и искусно свою роль в образовательном процессе, чтобы дети забыли в этом процессе о своей потребности к игре.**

Третья страсть

Это страсть к **Свободе**. Ребенок проявляет ее с раннего детства, в разных формах и многогранно. Особенно сильно она обнаруживает себя, когда Ребенок с двух-трехлетнего возраста пытается ускользнуть из-под опеки взрослых и стремится утвердить свою самостоятельность — «Я сам!» **Если Ребенок свою страсть к взрослению утверждает в общении со взрослыми и потому ищет взрослого, который удовлетворит в нем эту потребность, то страсть к свободе он ищет опять-таки в общении со взрослым, однако путем удаления от взрослого.** Там он готов находиться под влиянием взрослых, здесь же он пытается выйти из-под этого влияния, вести себя так, как ему хочется, или даже противоположно требованиям взрослых.

Ребенку не нравится постоянное и открытое опекунство взрослых, он не терпит запретов, не слушается наставлений и т. д. Из-за стремления к взрослению, в условиях непонимания и неприятия взрослыми этой страсти постоянно возникают конфликты. Вся пону-

кательная, запретительная педагогика, все меры наказания являются результатом пресечения стремлений к взрослению и свободе.

Понятно, что детям нельзя дозволить все. Вседозволенность губительно может сказаться на их судьбе. Но должно быть понятно и то, что детей нельзя воспитывать во все запрещающей атмосфере, нельзя их постоянно держать в «своих руках», заставлять и принуждать против их воли.

Страсть к свободе есть состояние Природы в Ребенке. Это природа продолжает в нем свой поиск, свое становление, ищет возможности для проявления своей многоликости, для достижения совершенства и безграничности. Это шалит не сам Ребенок, а Природа в Ребенке, готовя свои силы для будущих полетов. Забота взрослых о Ребенке направлена не на содействие этим стараниям Природы, а на притупление природной страсти к свободе. Конечно, власть и права взрослых помогут им подчинить Ребенка своим требованиям, научить не нарушать их волю. Так возникает силовое и авторитарное воспитание в семье, так творится авторитарный педагогический процесс в школе, где больше принуждений, чем поощрений, больше запретов, чем разрешений, больше конфликтов и огорчений, чем сотрудничества и радостей.

Страсть к свободе имеет свое уникальное свойство, которое остается без педагогического осмысления. Дело в том, что свобода для Ребенка не мыслится как хаотическая вседозволенность. Сами природные субстанции в Ребенке стремятся, так сказать, к ***свободной несвободе***. Это ярко видно на примере групповой ролевой игры. Ребенок вправе свободно (с чувством хотения) выбирать, в какую игру играть, какую взять на себя роль. Он вправе включиться или не включиться в коллективную игру. Заставить его играть абсолютно невозможно, возможно только приохочивать его к игре. Однако если он включается в игру и выбирает в ней роль, то он знает, что обязан будет подчиниться правилам игры, играть по правилам. Иначе дети выгонят его из игры, скажут: «Ты не умеешь играть. Ты нам мешаешь. С тобой неинтересно играть...». То есть подтверждается, что Ребенок внутренне готов к свободной несвободе, к упорядоченной, узаконенной, общественно дозволенной свободе, к сужению безответственного проявления своих потребностей.

Ребенок набирает мощь и энергию в той мере, в какой он преодолевает свои природные страсти и освобождается от них. Мудрая помощь и поддержка взрослых играют в этом процессе исключительную роль. Истина гласит о том, что Природа зиждется на противоположении, а страсть, сопротивление, опасность — это учителя. Мы обретаем ту силу, что преодолели.

1.11. ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Единая российская школа

Основной и практически единственной школьной формой российского общего образования в период с 31-го по 91-й год XX века являлся единый тип классно-урочного образовательного учреждения со сложным названием «единая трудовая политехническая общеобразовательная средняя школа». Школа состояла из трех образовательных уровней: начальная, восьмилетняя и средняя школа. В настоящем параграфе не ставится задача исследования истории развития школы, изменения ее форм и содержания в рассматриваемый период. Важно понять феномен общеобразовательной школы как основы развития современной системы образовательных учреждений в его окончательном и совершенном виде к началу 90-х годов.

Глубокие исследования впереди, но уже сегодня можно настаивать на исторической уникальности явления. Российская общеобразовательная школа конца 80-х годов — это апогей мировой *массовой единой* образовательной практики. Ее основные характеристики отражены в названии. Образование было в положительном смысле *тотальным*, жестко контролировалось государством, благодаря этому *ни один ребенок не «выпадал» из системы образования.*

Важно уяснить понятие «единая школа». Единая школа — это единая система среднего общего образования. Ее основной признак — *единая образовательная программа, единый учебный план для любой школы, исключающие возможность возникновения образовательных тупиков.* Образовательный тупик — это невозможность прямого продвижения в образовании, необходимость возвращения на исходные образовательные позиции. Потерянное время, как правило, исключает такую возможность. Подобной практики в истории систем образования не было. Во все времена в разных общественных системах имели и имеют место школы, образовательные программы, которые представляют собой завершенный образовательный цикл. То есть обучение в таких школах либо исключает продвижение на более высокую ступень образования, либо ограничено прикладной направленностью. Ни

одно образовательное учреждение в российской системе образования начала прошлого века не предполагало своей программой подготовку для поступления в университет, кроме классической гимназии. В конце второй половины XIX века был период, когда права поступления в университет лишались и выпускники тех гимназий, в образовательные программы которых не был включен древнегреческий язык.

Главный признак единой российской школы рассматриваемого периода — единая образовательная программа на территории страны для *всех без исключения ее граждан*, гарантирующая право прямого продолжения образования в системе высших образовательных учреждений, включая университет.

В течение всего исторического периода своего существования единая трудовая политехническая общеобразовательная средняя школа выполняла свою главную функцию «учить всех всему». Помимо массовости образования в качестве достоинства единой российской школы этого периода следует рассматривать большой практический, теоретически осмысленный опыт массового и одновременно *качественного образования* при отсутствии внешнего образовательного стимула. Успешное окончание школы не было напрямую связано с социальным статусом и материальным благополучием выпускника. *Передовая школьная практика искала и находила убедительные и эффективные методики индивидуализации образования внутри системы.*

К концу своего существования развитие единой школы сдерживалось догматической партийно-государственной идеологией, единообразием образовательных программ, учебных планов, учебников, практически полным отсутствием компьютерной техники.

Сдерживающие факторы превращали единую школу в *единообразную*. Отставание в информационном технологическом оснащении образовательного процесса для выпускников российской школы создавало интеграционные трудности. Система единой массовой школы, помноженная на *обязательное всеобщее среднее образование*, в экономически неэффективной плановой экономике стала затратной.

Формы образовательных учреждений (школ)

Заметные и реальные изменения в системе российского образования отчетливо обозначились в середине 90-х годов. *Было устранено единообразие школы.* Появились государственные, муниципальные и негосударственные образовательные учреждения. Общеобразовательную школу стали называть образовательным учреждением и различать *начальную* школу, *основную* школу и *среднюю* школу. Продолжительность обучения — 10–12 лет с неотъемлемым правом каждого на девятилетнее обучение, на окончание *основной школы*. Кроме *общеобразовательной школы* появились такие формы образования, как *гимназия* и *лицей*. В ряде мест возникли образовательные комплексы (центры), в которые вошли дошкольные образовательные учреждения (детские ясли, *детский сад*, прогимназия или малый лицей), *начальная* и *основная* школа и либо *гимназия*, либо *лицей*. Появилось многообразие структурных вариантов образовательных учреждений.

Нормативные документы, отражающие и регулирующие содержание образования

Таковыми стали Закон РФ «Об образовании» (1992) и государственный образовательный стандарт. На смену классическому научному понятию «цель» пришло понятие «образовательный стандарт». В стремлении как можно быстрее покончить с единообразием школы были определены три составные части стандарта образования (три компонента): федеральный, национально-региональный и школьный. Им соответствуют учебные планы: базисный учебный план, типовые учебные планы и учебные планы образовательной средней школы. Все планы разрабатываются на основе базисного плана. Типовые планы разрабатываются и рекомендуются школам и утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации. Школа может работать по типовым планам, а может разработать собственный план на основе базисного плана.

Собственно о *стандарте*, следуя семантике понятия, можно вести речь, имея в виду только *федеральный компонент*. Содержание образования, нормы образования, отраженные в федеральном компоненте, обязательны для всех образовательных учреж-

дений страны. Например, *национально-региональный компонент* предназначен фактически для формирования в своем регионе *содержания* образования, отличного от содержания в других регионах. Национально-региональное своеобразие по определению противоположно понятиям *стандарт, образец, эталон. Школьный компонент,* подразумевающий образовательное своеобразие и образовательную направленность конкретной школы, также вступает в смысловое противоречие с понятиями «стандарт», «единая норма» и т. п. То есть понятие *стандарт* следует рассматривать как условное.

На смену классическому понятию «единая школа» пришло понятие «единое педагогическое пространство России». Образовательный минимум, которым характеризуется федеральный образовательный компонент стандарта, действительно символизирует единое образовательное пространство страны. Вопрос лишь в том, в какой мере удается (не удается) сохранить единство в многообразии. В какой мере удается сохранить обязательное массовое образование?

По замыслу федеральный компонент содержания образования должен сохранить единство школьного образования в стране. *При этом следует учитывать, что единство обеспечивается не только количественным соотношением инвариантного и вариативного содержания образования, отражаемого в нормативных документах, но и качеством образовательной практики школ на местах.* Речь идет о качестве образования как практики в каждой конкретной школе. Появилась опасность реанимации тупикового образования, но уже на других основаниях. Например, *школа немедленно переходит в качество образовательного тупика при условии снижения качества преподавания дисциплин, относящихся к обязательному федеральному минимуму.* Недостаточное финансирование образования привело к снижению качественных характеристик кадрового преподавательского состава. Между школой и университетом появилось устойчивое дополнительное образовательное звено — репетиторство.

Выпускник даже элитного среднего образовательного учреждения, например гимназии или лицея, оказался не в состоянии поступить в университет без специальной дополнительной под-

готовки, без репетиторства или подготовительных курсов при вузах. С этой точки зрения общеобразовательная школа в целом оказалась перед перспективой превратиться в *единый образовательный тупик.*

Содержание образования

Чему учить? — главный вопрос в истории образования. Этот вопрос напрямую связан с идеологией образования. Если абсолютной ценностью рассматривается вступивший в жизнь человек, не подлежит сомнению — содержание образования должны составлять основы всех наук. Образование должно быть энциклопедическим. Если ценность вступившего в жизнь человека измеряется экономической целесообразностью, то учить его будут только тому, что немедленно окупит затраты на его образование. Так ставился вопрос во все времена. Не стала исключением действительность российского образования. Становление нового российского образования происходит в условиях идеологии рынка. Поэтому развитие массового школьного образования и его содержания объективно определяется окупаемостью образования. Так рассматривается вопрос в чистом анализе, вне времени и пространства. Вместе с тем вопрос российского образования — это не вопрос образования отдельного человека и его принадлежности к той или иной общественно-экономической группе.

Вопрос российского образования — это вопрос конкурентоспособности российского общества, государства в мировом сообществе. Это вопрос соответствия российского общества передовой культуре и цивилизации. Уровень государственной культуры, в том числе культуры образования, предполагает осознание необходимости жесткой государственной регуляции образования, формирующегося в условиях конъюнктуры рынка, рыночной идеологии в отношении массового образования. Так должен ставиться вопрос, если не желать Российскому государству быть отброшенным в разряд третьестепенных стран.

Рыночная идеология, которая камуфлирует снижение уровня образования и возникновение скрытых образовательных тупиков то заботой об индивидуальности человека, так называемым лич-

ностно-ориентированным образованием, то заботой об особых природных задатках, способностях, которые предлагается развивать в «индивидуальных образовательных маршрутах», требует пристального внимания со стороны государства. Качество государственного, а значит, массового образования — вопрос государственной политики. Его цена — статус России в мировом сообществе. *Важно интегрироваться в мировое образование достойно, со своей богатейшей педагогической культурой и не имевшим места в истории аналогов опытом массового образования. Необходимо изжить постоянно навязываемый российскому обществу и образованию комплекс неполноценности.*

С позиции совершенного профессионального знания Российское государство, претендующее на статус передовой и конкурентоспособной державы, должно пересмотреть содержание образовательных стандартов. Не «минимально необходимый уровень образованности», «нормируемый государственными органами власти», а ведущая и доминирующая роль федерального компонента в образовательных стандартах — так должен ставиться вопрос. Содержательное наполнение федерального компонента в массовой школе должно иметь «максимальный уровень» и энциклопедический характер. Важным является жесткий государственный контроль качества образования.

Сегодня основная школа обязательным предметам (федеральным) отводит лишь 75% времени, а средняя школа отдана на откуп стихии «образовательных услуг». Такое положение дел следует рассматривать стратегически ошибочным. Передовые, прогрессивные, развивающиеся (а не деградирующие) цивилизации не могут плестись в обозе спроса на образование, обусловливаемого конъюнктурой рынка. Образование в развивающемся обществе — это авангард просвещения, ориентация общества (а не только элиты) на лучшие образцы российской и мировой культуры, пропаганда человека как абсолютной ценности безотносительно к его общественно-экономическому статусу (а не только избранных). *Мерой российского образования должен стать Человек.*

Экономить на образовании означает закладывать в основу развития общества невосполнимые экономические, политиче-

ские, нравственные для государственной независимости потери. Интересы рынка входят в противоречие с интересами государства. Этим объясняется появление ангажированных научных работ в образовании, объясняющих явление то с одной стороны, то с другой в соответствии с конъюнктурой.

Вопрос вместе с тем состоит не только в том, чему учить, в каком объеме, но и *как учить*. Профильное, личностно-ориентированное, на основе индивидуальных образовательных маршрутов обучение должно осуществляться не за счет «модернизации» массового образования, а наряду с ним. *Модернизация не всегда означает созидание*. Граждане, сообщества, сословия, испытывающие потребность в индивидуальных, в индивидуально-групповых формах образования, в профильном образовании (гуманитарном, физико-математическом, химико-биологическом, техническом, сельскохозяйственном, экономическом и т. п.), имеют на это право. При этом создание подобных школ должно происходить не за счет уже существующих массовых государственных, а наряду с ними, путем создания и государственных, муниципальных, и негосударственных, частных. В массовых общеобразовательных школах могут создаваться и развиваться *профильные классы*. Проблема лишь в том, чтобы ее решение не принимало гипертрофированный характер, а модернизация не развивалась бы за счет снижения качества массовой школы, снижения качества обучения миллионов детей страны. *Идея экономической эффективности не должна подавлять идею справедливости и здравого смысла*. Следует понимать, что рыночная идеология уделяет столь пристальное внимание специализированным, *профильным школам* не потому, что ее главной проблемой является забота о личности и об индивидуальности, а потому, что рынок заинтересован в первую очередь в «глубоких» и «узких» специалистах. Подготовка таких специалистов экономически целесообразна. *Идея всестороннего и гармонического развития личности на основе энциклопедического образования каждого человека несовместима с идеологией рынка*. Близкие и средние перспективы рынка в образовании входят в противоречие с долгосрочными перспективами государства.

? Вопросы для обсуждения

1. Что дает право утверждать, что педагогическое искусство — не суть педагогики, а качество явления?

2. Раскройте различие между первопричинными философскими основаниями педагогики и *диалектикой единой действительности*, принятой в качестве прикладной методологии в теории и методике педагогического процесса.

3. В чем состоит важность выявления и аналитического осмысления *первообъекта* педагогики?

4. Какая проблема в историческом развитии теоретической педагогики раскрывается понятием (скрывается в понятии) *«декоративный» предмет*?

5. Обоснуйте некорректность понятия *развивающаяся система* с диалектических позиций.

6. Раскройте единство и различие понятий *развитие* и *формирование* в их педагогическом аспекте.

7. Что общего и в чем различие определений понятия *педагогический процесс* — в трактовке П. Ф. Каптерева, основоположника этого понятия, и в современной трактовке?

8. Раскройте единство и различие понятий *педагогический процесс* и *образовательный процесс.* Дайте их определения.

9. Обоснуйте невключение в структуру педагогического процесса (либо необходимость включения) *целей обучения и воспитания.*

10. Что понимается под термином *непредвиденные обстоятельства* в педагогическом процессе?

11. Проанализируйте временной компонент структуры педагогического процесса.

12. Что означает понятие *производные структурные компоненты педагогического процесса*?

13. Какая проблема в теории развития личности раскрывается с помощью понятия *фактор?* Дайте определение этого понятия.

14. Охарактеризуйте феномен учителя как явление педагогическое и социальное.

15. Расскажите «о движущих силах Природы в Ребенке» в воззрениях Ш. А. Амонашвили.

16. Расскажите о подходах к проблеме *цели* в педагогике. Чем обусловлено их различие?

17. Как называлась средняя общеобразовательная российская школа конца 80-х — начала 90-х годов XX века?

18. Как различаются понятия *единая школа* и *единообразная школа*?

19. Раскройте достоинства и недостатки единой российской школы XX века.

20. Расскажите о современных *формах* общеобразовательных учреждений.

21. Назовите основные нормативные документы, раскрывающие и регулирующие содержание образования.

22. Что означает понятие *стандарт образования*? Назовите *компоненты* стандарта образования.

23. Что означает понятие *единое образовательное пространство России*?

24. Можно ли сказать, что современная российская общеобразовательная школа является единой?

25. Раскройте *факторы*, обусловливающие содержание образования в школе.

26. Назовите *основной признак* и *меру* образования, характеризующие развивающееся общество.

Список рекомендуемой литературы

Гегель Г. В. Ф. Наука логики. — М., 1999. С. 589.

Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М., 1995. С. 22–38.

Гулыга А. В. Немецкая классическая философия. — М., 2001.

Кант И. Критика чистого разума. — М., 1994. С. 48–49, 70–71.

Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 2; Т. 19. С. 201; Т. 20. С. 20, 103, 634–635; Т. 21. С. 302, 306; Т. 42. С. 264.

Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 13. С. 149; Т. 29. С. 322.

Каптерев П. Ф. Педагогика — наука или искусство? // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 49–62.

Спиркин А. Г. Философия: Учебник. — М., 1999.

Трахтенберг О. В. Диалектика и педагогика. — М., 1927.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. — М., 1950. Т. 8. С. 11–58.

***

Бэн А. Воспитание как предмет науки. — СПб., 1879.

Ганелин Ш. И. Предмет и метод педагогики. — Л., 1956.

Ежеленко В. Б. К вопросу предмета научного познания в педагогике // Педагогический метод. — СПб., 1995. С. 119–123.

Протопопов А. Ф. Некоторые вопросы педагогической науки // Советская педагогика. 1953. №5. С. 36.

***

Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. — СПб., 1905.

Каптерев П. Ф. Образовательный процесс — его психология // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 340–436.

***

Амонашвили Ш. А. Как воспринимать ребенка // Школа жизни. — М., 2000. С. 14.

Зеньковский В. В. Психология детства. — М., 1996.

Каптерев П. Ф. О свойствах учителя // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 595–631.

***

Бражник Е. И., Барышников Д. Н. Европейский Союз и Совет Европы: политика в области образования. — СПб., 2002.

Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Сост. В. А. Березина, О. И. Волжина, И. А. Зимняя. — М., 2002.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учебное пособие / Под ред. З. И. Васильевой. — М., 2001.

История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. — М., 2001.

Кузнецова Н. В. Педагогический Петербург (XVIII–XX века): Учебное пособие. — СПб., 2003.

Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М., 2002.

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании». — СПб., 2002.

Глава 2

Методология деятельности

* Принцип активности
* Активность и деятельность
* Активность и деятельность как факторы развития и формирования личности
* Развитие человека, ребенка в деятельности
* Структура деятельности
* Классификации видов деятельности
* Познание и преобразование
* Взаимодействие
* Самоутверждение
* Самовыражение и самоутверждение
* Служение

Опорные слова и понятия

активность, деятельность, предметные действия, поступки, поведение; потребности, побуждения, мотивы; цель деятельности; предмет деятельности; функция деятельности; классификация видов деятельности; предметно-функциональные потребности; познание, преобразование, предметное взаимодействие, общение, самоутверждение, синкретная активность ребенка, противодействие, самовыражение, служение

2.1. ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ

Важное научное значение *методологии деятельности* состоит в том, что педагогика для развития своих теорий нашла убедительную основу. Наука только тогда может быть убедительной в своих теоретических построениях, когда ей удается выстраивать их на объективных основаниях.

Таким объективным основанием для теоретической педагогики и для теории деятельности, избираемой в качестве методологии, является феномен *активности*, разновидностью которой, в свою очередь, является *деятельность — целенаправленная и осознанная активность человека.*

Активность — это способ существования и развития всего сущего на земле — природы, общества, культуры.

В определенный исторический период человечество оказалось в противоречии. Передовые цивилизации, культуры уже осознавали, с одной стороны, невозможность опуститься ниже определенного порога в образовании своих граждан, что означает массовость и продолжительность образования, с другой стороны, невозможность учить и воспитывать так, как это происходило во все предшествующие времена и как это еще часто происходит и сегодня. Нельзя превращать довольно продолжительный период детства и юности в невыносимую зубрежку и моральные наставления, от которых, как показал опыт, мало проку. Поэтому уже давно философы, мыслители-педагоги, передовые практики, методисты на раз-

ных уровнях интуитивно и в разного качества методологических обоснованиях обращают внимание на необходимость активизации в образовательном процессе самого ребенка, ученика, воспитанника.

Пожалуй, первым на это особо отчетливо указал Ж.-Ж. Руссо. Воспитаннику не следует давать знания готовыми. Он их должен добывать сам под руководством воспитателя. А наказанием должны быть естественные следствия поведения ребенка.

Подлинно философские основания были разработаны и представлены Джоном Дьюи, принципиально обусловившим своей философией развитие американского, а во многом и современного западноевропейского образования. Центральным понятием этой философии становится *опыт*. А опыт приобретается единственным путем — только в активности самого деятеля, человека, ребенка, в «делании». Появляется и постоянно развивается философия прагматизма в образовании.

Российская педагогика XX века, в двадцатые годы стоявшая на активных позициях «прагматизма», по идеологическим соображениям заявившая отказ от «буржуазной» методологии, фактически никогда не отступала в реальности от ***принципа активности, активной позиции*** ученика в деятельности.

В середине и во второй половине прошлого века российская педагогическая психология и педагогика «нашли» друг друга и довольно продуктивно сотрудничали в разработке *методологии деятельности*.

Устроители российского образования 90-х годов — начала нового века забыли о причине педагогики — о ребенке и ищут основания для дальнейшего развития образования в стандартах, в новых формах, в программах, учебных планах, в изменении содержания образования и т. п.

Вместе с тем успешной практика образования, воспитания и обучения может быть исключительно в результате методологически грамотной работы учителей.

Важнейшей задачей с точки зрения компетентной работы главного двигателя образовательного процесса в классе на уроке — *учителя* является его методологическая подготовка. Именно этим и обусловливается для теоретической педагогики важность аналитического проникновения в теорию *деятельности*.

2.2. АКТИВНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Подобно тому, как мы говорим, что человек, появляясь на свет, *продолжает свое развитие*, точно так же мы можем сказать, что человек, появляясь на свет, *продолжает и совершенствует свою активность,* которая в последующем *развивается в деятельность.*

Развитие и активность взаимосвязаны. Развитие происходит в активности. Качественные и содержательные характеристики активности обусловливаются уровнем развития человека: чем он выше, тем в большей мере активность характеризуется как целенаправленная и совершенная деятельность. Активность первична, деятельность — явление вторичное, производное от активности.

Человек принадлежит животному миру. Появившийся на свет человек рассматривается таковым лишь постольку, поскольку он — человек в потенциале.

Активность младенца еще невозможно назвать деятельностью. Вместе с тем активность ребёнка и даже младенца можно и следует выделять в активности животного мира как *человеческую* активность.

Активность человека и активность животного различаются. Например, ребенок, даже в младенчестве, натолкнувшись на препятствие, не только пытается это препятствие обойти, преодолеть, а в отличие от любого животного, как правило, проявляет сравнительно продолжительное любопытство. Младенец часто задерживает внимание на том или ином предмете значительно дольше, чем того требует опыт для определения съедобности предмета, его опасности, преодолимости как препятствия и т. п.

Человек в своей самой примитивной активности отличается от любого животного тем, что не только обнаруживает «излишний» интерес к предмету, но, если этот предмет находится на пути, он может убрать его с дороги (расчистить путь, выровнять, уничтожить преграду и т. п.). Другими словами, не только изучить, познать, но и преобразовать действительность. Но даже такую активность, называемую человеческой, еще нельзя назвать деятельностью в точном, научном смысле этого понятия.

А. Н. Леонтьев высказывает следующую мысль: «Первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий *потребностями*.

В своих первичных биологических формах потребность есть состояние организма, выражающее его объективную нужду в дополнении, которое лежит вне его.

Главная характеристика потребностей — их предметность. Собственно, потребность — это потребность в чем-то, что лежит вне организма; последнее и является ее предметом» (*Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. — М., 1971).

Но если иметь в виду «первичные биологические формы», то речь все-таки будет идти не о *деятельности*, а об *активности. Всякая деятельность есть активность, но не всякая активность есть деятельность.* Главный отличительный признак деятельности — это осознанность цели.

Действительно, потребности живого существа, даже потребности человека — это только лишь предпосылка к деятельности. Но пока еще ее недостаточный признак.

Человек может испытывать голод. И если, например, достаточно протянуть руку, для того чтобы сорвать, а затем съесть яблоко, то эти действия еще не характеризуют деятельность человека, а только лишь активность по удовлетворению потребности в еде, в утолении биологической потребности. Так же поступают и животные, общипывая, например, листья деревьев и т. п.

Но человеку свойственно не довольствоваться лишь тем, что лежит «под рукой». И тогда он либо продумывает этапы достижения этого предмета, либо изготавливает приспособления для его достижения. В этом случае *предмет* получает развитие в новое качество — в *цель. То есть* ***предмет,*** *оставаясь предметом удовлетворения потребности человека, но при этом получая развитие в* ***цель,*** *позволяет вести речь и о развитии качества человеческой активности. Целенаправленная активность человека развивается в свое новое качество, именуемое* ***деятельностью.*** Можно сказать, что деятельность — это специфическая активность, характеризующая исключительно активность человека. Вести речь о деятельности животных допустимо только лишь на

бытовом, разговорном или, в крайнем случае, на публицистическом уровне.

Могут возразить и привести пример, скажем, «продумывания» животными, например хищниками, поэтапного загона своей жертвы. Однако длительные наблюдения позволяют заметить неизменную повторяемость поведения хищников, изменяющуюся лишь с изменением рельефа местности и движения жертвы. Генетически заложенная программа охоты не позволяет вести речь о целенаправленной активности, а значит, о деятельности животного.

Способностью предвосхищать результат и максимально его приближать к идеальным представлениям обладает только человек. В этом смысле ***деятельность*** *— это уникальная активность в природе, характеризующая исключительно человеческую активность, сущностным признаком которой выступает не только осознанность цели, но и ее творческое воплощение в результат.* Именно это имеется в виду, когда говорится, что человек, изменяя действительность, изменяется сам. Человек не просто изменяет окружающую его реальность. В отличие от животных он создает новую природу, которую называют культурой. Культурным явлением становится и сам человек. Ничего подобного не происходит ни с какими другими животными.

Было бы ошибкой утверждать, что активностью человек характеризуется лишь на ранних этапах филогенеза. Реальная жизнь современного человека — это постоянная смена состояний активности и деятельности, мы разводим эти понятия и явления по признаку отчетливого осознания цели (неясного осознания или неосознания). Активностью и деятельностью характеризуется главным образом взрослый человек. У разных людей активность и деятельность находятся в разном соотношении. Чем выше интеллектуальная активность, тем в большей мере она восходит к деятельности.

Невозможно вести речь и о деятельности младенца. Другое дело — чем старше ребенок, тем в большей мере его действия приобретают характер отчетливого предвосхищения их результатов, таким образом приобретая черты осмысленной, то есть целенаправленной деятельности.

2.3. АКТИВНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Человеческая активность и деятельность — это существеннейшие факторы развития человека. Владение знаниями об активности и деятельности для педагогики является важным, потому что это, пожалуй, фундаментальные факторы развития и формирования человека, ребенка, которыми оказывается возможным управлять, использовать в качестве педагогического инструмента, педагогического средства.

Человек — продукт собственной жизни. Он становится тем или иным, таким или другим в зависимости от того, как складывается его жизнь. Рассматривать жизнь можно с разных точек зрения. Наиболее важным аспектом жизни являются активность и деятельность человека. Вне активности, вне деятельности *живой* человек не существует. Активность и деятельность — это абсолютные способы существования человека. Невозможно даже мыслить человека вне активности и деятельности.

Активность и деятельность складываются из действий: «Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности вообще ничего не останется» (*Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1978. С. 104–105).

Этот аспект в теории важен для понимания того, что подобно тому, как капли дождя складываются в бурный поток, так жизнь человека в рассматриваемом аспекте представляет собой непрерывный поток совершаемых человеком действий. Человек действует, то есть совершает действия, даже когда спит. *Под действиями надо понимать не только внешне наблюдаемую активность и деятельность, но и внутренние, скрытые, невидимые для постороннего глаза действия.* Действия человека следует понимать как единство внешнего и внутреннего. Внешние наблюдаемые действия есть следствия действий умственных и чувственных, а чувственные и умственные действия развиваются и усложняются в процессе совершения действий внешних. «Поток» чувственных и умственных действий складывается и развивается в психологический феномен, именуе-

мый потребностями и побуждениями человека. *Потребности и побуждения приводят человека в движение.* Начинается внешняя активность, сначала *как поиск предмета,* в котором может быть удовлетворена потребность или побуждение, а затем активность или деятельность продолжаются уже *как процесс удовлетворения потребности в предмете, способном выполнить эту функцию.*

Раннее детство характеризуется преобладанием чувственной внутренней психологической активности, прямо связанной с удовлетворением физиологических потребностей ребенка. А поскольку их удовлетворение происходит в процессе совершения как внешних, предметных действий, так и взаимодействия с другими людьми, внешние действия *«возвращаются» во внутренний план* в виде сначала бессистемного *опыта,* а затем и *знаний* о внешнем мире. Но важным является то, что результатом внешней активности становится внутренняя эмоциональная, *чувственная активность вторичного свойства*, скажем так, уже *человеческого качества.* Важнейшей вторичной, после физиологических потребностей ребенка, немедленно активизирующейся потребностью в результате первых внешних действий и взаимодействий становится потребность в удовлетворении любопытства по отношению к окружающему предметному миру и потребность во взаимодействии маленького человека с другими людьми, как взрослыми, так и детьми. Детство можно представить в виде единого и непрерывного потока синкретной (единой, неразрывной, слитной) активности ребенка, за которой закрепилось устойчивое представление как об игре. Так взрослые привыкли называть единую многофункциональную детскую активность, очевидно, потому что, с точки зрения взрослых людей, все, чем занимается ребенок, до определенного времени не играет никакой роли в решении «взрослых» проблем.

Огромное значение имеет синкретная активность, или игра, для самого ребенка. В игре ребенок учится, трудится, взаимодействует, творит и утверждается. Так, в игре «вынашиваются» виды будущей взрослой деятельности. В игре природа ребенка ищет себя, пытается найти свое предназначение.

Совершая внешние действия, ребенок их переживает. В привычном, будничном употреблении понятие «переживание» связывается главным образом с какими-то сильными эмоциями, запоминающимися, оставляющими свой след. В реальности, в обыденной жизни и дети, и взрослые не только не замечают переживаний в привычном значении слова, но даже иногда с трудом припоминают сами внешние действия либо вообще о них не вспоминают или не обращают на них никакого внимания. Однако так происходит на уровне активного сознания человека. На подсознании идет непрерывное накопление психологических состояний самого различного свойства.

Для понимания психологических процессов, называемых переживаниями, следует вспомнить ситуации, в которых приходится побывать практически каждому человеку хотя бы раз в своей жизни. Например, ситуации, когда человек оказывается перед сложным выбором. Иногда обстоятельства складываются таким образом, что человеку приходится совершать действия, никак не сочетающиеся с его нравственной сущностью. Человек, совершающий действия против себя, мучительно их переживает, но искренне верит и убежден, что это никогда повторится. Однако обстоятельства могут оказаться сильнее, и человек совершает нежелательное действие во второй раз. В третий и четвертый раз совершать такие действия становится проще, чувства притупляются, ситуация перестает быть стрессовой. Человек успокаивает себя, что так делают все, не он один, оправдывает себя. Прежние нормы тускнеют, новая мораль закрепляется, человек становится другим.

Этот же механизм работает и подразумевается, когда активность и деятельность человека рассматриваются в качестве фактора развития и формирования личности. С. Л. Рубинштейн говорил, что, для того чтобы понять, как происходит развитие человека, надо посмотреть, что он *сделал* и чем после этого *стал,* имея в виду *длительный процесс его активности и деятельности.* Когда речь идет о процессе нравственного развития личности, то имеются в виду, конечно, годы жизни. Хотя бывает, когда отдельный поступок может перевернуть всю жизнь.

Если в активности и деятельности человека преобладают действия созидания, если он в своей жизни главным образом строит, творит, создает, то любые разрушительные действия становятся для него противоестественными, и наоборот. В действиях идет активный процесс накопления качеств различного психологического и нравственного свойства.

2.4. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА, РЕБЕНКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Активность характеризует спонтанное развитие человека, ребенка. Упорядоченное, организованное, *целенаправленное развитие происходит в деятельности*, потому что сама деятельность имеет упорядоченный характер. Человек, занявшийся той или иной деятельностью, объективно оказывается «упорядоченным» ее целевыми, предметными и содержательными параметрами. В деятельности человек овладевает предметными знаниями (то есть совершенно конкретными знаниями, относящимися к этой, а не к другой деятельности). В процессе деятельности, упражняясь в предметных действиях, человек приобретает предметные умения и навыки, характеризующие его как умелого деятеля. А поскольку всякое действие является нравственным или безнравственным обстоятельством как для окружающих, так и для самого деятеля, то происходит не только предметное (знания, умения, навыки), но и нравственное развитие человека.

Следует понимать, что целенаправленным развитие становится не потому, что цели в жизнь человека привносятся кем-то, субъективно, может быть, никак не затрагивая его интересы и потребности. А потому, что сама деятельность (любая деятельность) имеет целенаправленный характер. И хотя цели до поры человеком могут и не осознаваться, его действия будут носить упорядоченный, то есть целенаправленный, характер заданно, по смыслу и логике самой деятельности. На этом этапе важными становятся мотивы участия человека в деятельности.

Жизнь современных людей — это жизнь в условиях конкретной культуры, цивилизации. Это значит, что каждый человек жи-

вет, действует, а значит, развивается не только спонтанно, по воле случая, но и в заданных культурных формах. Наиболее значимыми культурными формами жизни, активности и развития человека являются разнообразные и многочисленные виды деятельности. В них человек участвует по разным мотивам.

На ранних этапах онтогенеза единая детская активность (игра) постепенно развивается, дифференцируется в учение, в спорт, в различные искусства и т. п. Одно дело, когда ребенок овладевает несистематизированной информацией, когда его, например, изобразительная активность носит случайный характер, когда в своих умениях, в ловкости, в силе, скорости он утверждается по обстоятельствам, другое дело, когда эти функции приобретают характер систематических действий, составляющих ту или иную деятельность. Развитие в деятельности становится целенаправленным, систематическим, а значит, более эффективным.

То есть сущностные характеристики, свойства деятельности объективно заключают в себе, несут и объективно реализуют в процессе самой деятельности ведущие дидактические и воспитательные принципы: целенаправленности, систематичности, последовательности, повторяемости действий (упражнения), предметной активности, наглядности, самостоятельности и т. п.

Так происходит процесс усиления и ускорения развития человека, ребенка. А если этот процесс как *целенаправленное включение развивающегося человека в ту или иную деятельность* осуществляется профессионально, специально подготовленными людьми, педагогами, учителями, воспитателями, то *такой процесс уже получает название образовательного, воспитания, обучения, приучения, упражнения и т. п.*

С этих позиций для педагогики дело остается за «малым». Надо уяснить, какие виды деятельности какими формирующими потенциалами обладают; овладеть методиками «превращения» ребенка, ученика из объекта воспитания, обучения в активного субъекта деятельности. Но, для того чтобы это происходило профессионально, сначала важно уяснить сущность самого феномена деятельности. Познание деятельности может осуществляться

разными методами. В качестве наиболее эффективных рассматриваются *структурный и классификационный анализ* видов деятельности.

2.5. СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Человек становится личностью в процессе собственной жизни, главным способом, выражением и признаком которой выступают его активность и *деятельность*. Внешняя и внутренняя природа ребенка, социальная и культурная среда — это важные условия и факторы развития человека в личность. Но необходимо понять, что все внешние и внутренние формирующие факторы оказывают влияние на ребенка, преломляясь в факторе самой жизни человека, проявляющейся, находящей свое выражение в его деятельности. Деятельность человека — это способ его жизни.

Сформировать личность означает сформировать ее сознание. Сознание формируется в активности и деятельности человека. Сознание не изменяется вдруг, сразу. Это процесс продолжительный. Что значит «личность формируется в действиях и поступках»? Конечно, речь не идет об одном отдельном поступке или действии. Это значит, что любое действие или поступок человека есть морально-психологическое обстоятельство для него самого, для окружающих его людей. В результате своей непрерывной деятельности и поведения человек оказывается в *постоянном* интеллектуальном и моральном психологическом *напряжении.* Человек *переживает* свои действия, поступки, поведение. Формируются привычки, поведенческие нормы, складываются отношения, развивается личность. Сознание с каждым последующим действием и поступком переходит на новый качественный уровень.

Деятельность составляет научный предмет психологии. Педагогика обращается к деятельности в практических целях. Для педагогики ***теория деятельности*** *— это источник знания о сущности, закономерностях развития личности и одновременно источник педагогических средств организации управляемого,*

контролируемого, заданного, целенаправленного развития ребенка, человека. Личность формируется в деятельности. Но о процессе педагогического развития личности мы ведем речь только тогда, когда ее формирование происходит не вообще в какой-нибудь деятельности, в которую ее включили случайные обстоятельства, а в той, в которую нам важно ее включить, исходя из целей развития личности. Личность можно, в конце концов, поместить в условия деятельности, в ее формы, как это происходит с учащимися школы в учебной деятельности, но от этого она еще не обязательно становится ее субъектом, то есть это еще не означает, что личность, помещенная в деятельность, активно формируется в соответствии с педагогическими целями. Важно педагогически целенаправленно сделать личность активным субъектом деятельности.

В педагогическом процессе, целенаправленном, управляемом и регулируемом педагогом, учителем, формирующая деятельность ребенка, ученика — всегда следствие специальных педагогических действий, педагогических методов и приемов. Для успешной педагогической деятельности важно владеть методологией деятельности.

Методом научного познания деятельности является ее *структурный анализ*. Компоненты структуры деятельности, признанные на актуальном уровне развития теории, дают представление о главных признаках, о зарождении деятельности, развитии, выражении, ее формирующих свойствах и функциях.

Рассматривается следующая структура, которую можно охарактеризовать как свернутую, дающую представление лишь о ее самых главных параметрах: цель деятельности, предмет, мотивы, предметные действия, содержание и результат деятельности.

Цель деятельности как компонент структуры важен для ее понимания в качестве главного признака, отличающего деятельность от «бесцельной» активности. Внешне деятельность проявляется в действиях, но не всякие действия свидетельствуют о деятельности. Действия животных, людей с нарушенной психикой, детей, не отдающих отчета своим действиям, отнести к деятельности нельзя. Такие действия характеризуют активность живого существа. Человеческая деятельность всегда целена-

правленна, относительно осмысленна, осознаваема и связана с представлениями о результате, на который эта деятельность направлена. То есть понятия *деятельность* и *активность* едины. Но активность шире явления и понятия деятельности. Осознанность цели — главный признак деятельности.

Предмет деятельности — это важнейший компонент в структурном анализе деятельности. Деятельность не начинается, если нет предмета, в котором бы человек мог реализовать свои потребности или внешние побуждения. Цель и предмет деятельности чаще всего не совпадают. Например, ученик читает книгу не потому, что ее прочтение есть его цель, а потому, что его целью является хорошая или отличная оценка за последующий пересказ прочитанного. В данном случае предметом учебной деятельности выступает содержание книги, а целью — оценка. Строящийся дом выступает предметом трудовых действий, а целью — заработок строителя. А. Н. Леонтьев обращает внимание на то, что предмет деятельности — это признак, позволяющий отличать одну деятельность от другой, открывать новые виды деятельности, классифицировать их.

Мотив деятельности — это то, что вызвало деятельность, чем она объясняется, в частности — действия, ее составляющие. С понятием мотива связаны два других — *побуждения* и *потребности*. Часто единые понятия отождествляются. Действительно, любая деятельность чем-либо вызывается, человек побуждается к совершению предметных действий. На уровне удовлетворения элементарных потребностей человека цель, предмет, мотив и потребность могут совпадать. Например, яблоко на дереве для голодного человека может выступать и целью, и предметом, и мотивом совершаемых действий по его добыче. Однако с усложнением человеческой жизни, человеческих отношений, с появлением вторичных потребностей понятия, в которых характеризуются структурные компоненты деятельности, начинают отражать явления, уже не совпадающие. В этом случае явления надо рассматривать в каждом конкретном случае отдельно: искать предмет, определять мотивы и цель.

Важно дифференцировать единые понятия: побуждение, потребность, мотив. Следует различать внешние и внутренние по-

буждения к действиям и деятельности. Например, одни те же действия могут быть вызваны угрозой, побуждением извне и внутренним побуждением — потребностью человека. Отсюда побуждение шире понятия потребности. *Потребность всегда выступает побуждением, но не всякое побуждение человека к деятельности есть его потребность.*

Далее. Человек может испытывать побуждения и потребности, но действий для их удовлетворения не совершать. В этом случае и первое понятие, и второе остаются неизменными и могут рассматриваться как нереализованные побуждения и неудовлетворенные потребности. В этом случае о мотивах говорить не приходится. Реализация же или удовлетворение побуждения или потребности переводит их в новое качество, а именно в мотивы совершенных действий, выполненной деятельности. Поэтому ***мотив*** *— это реализовавшееся побуждение или потребность, которыми объясняются совершенные действия и деятельность.*

Правда, следует владеть диалектикой явления. Несовершенные действия, оставляющие нереализованными те или иные побуждения или потребности, есть, в свою очередь, действия, совершаемые по другим, более сильным мотивам, то есть по реализующимся побуждениям или потребностям, перекрывающим первые. Понимание различного назначения этих понятий и явлений важно для верной, грамотной формулировки такой, например, частной в педагогике цели, как формирование, скажем, не мотивов поведения, а потребностей в определенном типе действий или поведения. *Мотивы нельзя сформировать, мотив можно лишь вызвать к жизни, сделать его реальностью, фактом. Другое дело, в совершаемых действиях по тем или иным мотивам формируются потребности человека.*

Предметные действия составляют деятельность. Человеческая деятельность складывается из отдельных действий. Действие и деятельность едины, но не тождественны. *Действие — кратчайший пространственный компонент деятельности.* В предметных действиях происходит познание и преобразование действительности. В них человек овладевает знаниями, умениями и навыками.

Не всякие действия, совершаемые в той или иной деятельности, составляют эту деятельность. В практике часто наблюдается чередование разнопредметных действий. В этом обнаруживается момент пересечения видов деятельности. Нарастание инопредметных действий ведет к свертыванию одной деятельности и развитию другой. Владение данным аспектом теории находит применение в педагогике, например в анализе поведения учащихся на уроках.

Предметные действия — основа поступков. Любой поступок — это всегда действие человека. Но поступком действие становится лишь с момента «присвоения» этого действия конкретным человеком. ***Поступок*** *— это действие в практике конкретного человека, выступающее для окружающих людей, природы и для самого совершающего действие нравственным или безнравственным обстоятельством.* Поступок — это нравственный, эстетический, мировоззренческий, культурный аспект действия в практике, анализе, осмыслении, оценке.

Например, действия музыканта на сцене, приводящие в восторг, восхищение любителей музыки в зале, могут вызвать противоположные чувства соседей по квартире, испытывающих ежедневные, многочасовые репетиционные воздействия. Другой пример. Все ученики пишут, выполняя одни и те же по познавательному значению и содержанию действия. Но одни пишут чисто, аккуратно, другие менее чисто и аккуратно, третьи пишут, далеко не удовлетворяя эстетическим требованиям, четвертые — совершенно неряшливо. В первом примере действия несут нравственную нагрузку, во втором — эстетическую.

Для педагогики важны и предметная, и поведенческая стороны действия. *В предметных действиях учебной деятельности учащийся овладевает знаниями, познавательными умениями и навыками, а в их нравственном, эстетическом и культурном наполнении он формируется как воспитанный или невоспитанный человек.* Формирование происходит в повторении, закреплении, в упражнении, в приучении, привыкании, усвоении, совершенствовании нравственных или безнравственных действий-поступков. В этом находит подтверждение единство процесса развития личности.

Содержанием деятельности могут рассматриваться ее структурный и предметный аспекты. Но формирующий диапазон содержания деятельности часто значительно шире простых предметных и поведенческих потенциалов отдельного действия. Например, *познавательная деятельность на материале, на содержании гуманитарных дисциплин является носителем богатой этической и эстетической фабулы, которая часто эффективно используется в качестве самого очевидного педагогического, воспитательного средства.* Содержание деятельности каждый раз надо рассматривать под углом зрения тех формальных рамок, которые на нее субъективно налагаются.

Например, Н. Е. Щуркова указывает на то, что содержание любой педагогически организованной деятельности детей требует «движения от объекта» деятельности. Это означает, что *носителем содержания деятельности выступает объект* во всей полноте его формирующих потенциалов. «Ценностно-ориентированная деятельность детей — это последствие профессионально-педагогической инструментовки объекта этой деятельности» (*Щуркова Н. Е.* За гранью урока. — М., 2004. С. 105).

Результат деятельности — это воплощенная цель, а потому к результату относятся все изложенные характеристики и параметры последней. С позиций же формирующих потенциалов результата деятельности можно отметить его возможности, стимулирующие к продолжению деятельности, ее воспроизведению, к повторению действий, поступков, поведения, в которых человек развивается и формируется как личность.

2.6. КЛАССИФИКАЦИИ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Классификация видов деятельности — это один из методов научного познания. Определив место той или иной деятельности в определенной группе видов, мы поймем природу деятельности и ее формирующие потенциалы.

Наиболее известными и общепринятыми в педагогике и психологии являются классификации видов деятельности С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева. В той и другой классификации все

виды деятельности систематизируются по трем признакам. В первой — по признакам, которыми выступают *игра, учение, труд;* во второй — *познание, труд, общение.* Известен и философский аспект классификации, представленный М. С. Каганом: *преобразовательная деятельность, познавательная деятельность, ценностно-ориентационная деятельность, коммуникативная деятельность* или *общение.*

Триада С. Л. Рубинштейна представляет собой систематизацию преобладания активности человека разной социальной значимости, в разные возрастные периоды. В первый период, до того как начинается учеба в школе, что бы человек ни делал, все объединяется единым понятием — *игра.* После игры начинается период, в котором преобладает *учение.* Выучившись, всю оставшуюся жизнь человек, как правило, трудится. Такое понимание вопроса удовлетворяло до тех пор, пока не было подвергнуто анализу в исследованиях Б. Г. Ананьева. Внимание главным образом было сосредоточено на пересмотре игры как вида деятельности и на отсутствии в аналитическом ряду такой важнейшей составляющей человеческой активности, как *общение.* Особого внимания заслуживает классификация М. С. Кагана, в которой «исчезает» труд, появляется *преобразующая деятельность,* вводится *ценностно-ориентационная деятельность.* Так в классификационном ряду находит свое место педагогическая деятельность.

К классификациям следует относиться с должным вниманием, потому что они представляют собой разные аспекты, разное видение одного и того же явления — целенаправленной и предметной активности человека, видов активности, систематизируемых с разных точек зрения. Вопрос лишь в том, в какой мере ими можно воспользоваться для понимания природы деятельности и ее формирующих потенциалов.

Классифицировать — значит относить ту или иную деятельность к аналитическому ряду, группе видов при совпадении их общих признаков. Этого не происходит в классификации С. Л. Рубинштейна. Дело в том, что *игра, учение, труд* — это не аналитический ряд, а синтезирующий, когда в любом из деятельностных периодов, какой бы предметной направленности

ни была деятельность человека, обусловленная возрастом и статусом социальной значимости, активности деятеля, она неизменно относится либо к игре, либо к учению, либо к труду. Парадокс состоит в том, что С. Л. Рубинштейн, исследователь, всецело обращенный к глубинным психологическим основаниям человеческой деятельности, к ее мотивам, находит классификационные признаки за пределами предметной сути явления. Не удивительно, что Б. Г. Ананьев легко раскрыл синтезирующую сущность игры, показав, что в игре человек учится, трудится и общается. Удивительно, что он на этом остановился. В том же ключе могут быть проанализированы и труд, и учение, и общение. Подобно тому, как маленький человек в игре учится, трудится, взаимодействует или общается с другими детьми, так и школьник в учении трудится, взаимодействует, общается и играет. Очевидна синтезирующая сущность категории *труд*. Учение — всегда труд, причем один из самых сложных. Многие игры требуют немалого труда. К труду относятся различные виды взаимодействия, например торговля, журналистика, депутатская деятельность и т. п.

Достоинством подхода Б. Г. Ананьева в разработке классификационных признаков видов деятельности является наметившийся ориентир на сущностные *потребности* человека, произошедший в замене *учения* на *познание*. На первый взгляд, «простая» замена одного из признаков в классификационном ряду позволяет немедленно осознать *познание* сущностным признаком целого ряда известных и неизвестных видов деятельности познания, в котором учебное познание или учение является всего лишь одним из видов наряду с научным, эмпирическим познанием и другими. Так обнаруживает себя классификационная группа видов деятельности, относящаяся к *познанию* — к сущностной функциональной потребности человека, человечества.

Предметно-функциональная классификация видов деятельности

Принципиально важными в поиске классификационных оснований для бесчисленного множества видов человеческой деятельности являются идеи А. Н. Леонтьева о предметности дея-

тельности: «Реально мы всегда имеем дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь...

Процесс развития предметного содержания потребностей не является, конечно, односторонним. Другая его сторона состоит в том, что и сам предмет деятельности открывается субъекту как отвечающий той или иной его потребности. Таким образом, потребности побуждают деятельность и управляют ею со стороны субъекта, но они способны выполнять эти функции при условии, что они являются предметными» (*Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1977. С. 102, 89).

Подобные акценты позволяют избежать односторонности понимания широко известного утверждения автора о том, что «главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов» (Там же. С. 102).

Диалектика потребностей субъекта и предмета деятельности, в котором они реализуются, их взаимная обусловленность и содержательное развитие вплотную подводят к действительным классификационным основаниям видов человеческой деятельности. Несомненно, предметных различий видов деятельности для проникновения в их классификационную сущность недостаточно. Дело в том, что предмет, «придающий направленность деятельности», может быть один и тот же, а потребности субъекта, реализующиеся в предмете, — разные, разными в этом случае будут и виды деятельности. Например, для одного субъекта природные явления могут выступать объектом и предметом познания, а для другого — преобразования.

То есть деятельности могут быть разными и при условии *неизменности* предмета. В одном и том же предмете могут реализовываться разные человеческие потребности. Например, яблоко может быть объектом и предметом и познания, и преобразования, и взаимодействия, и других потребностей (в качестве примера может быть рассмотрена любая реальность). Разными будут в этом случае деятельности, хотя предмет удовлетворения потребностей будет один и тот же. Подобный анализ открывает воз-

можность *содержательной классификации* предметного многообразия видов деятельности.

Например, яблоко может познаваться опытным путем, на вкус. В этом случае мы рассматриваем эмпирическую деятельность. Яблоко может исследоваться ученым. В этом случае речь пойдет о научном исследовании, о научной деятельности. Знания о яблоке могут быть почерпнуты из учебника или из повествования учителя. В этом случае мы имеем дело с учебным видом деятельности. Это разные виды деятельности. Но это такие виды деятельности, которые имеют единое, объединяющее их основание — единую предметно-функциональную потребность — *познание*, то есть потребность, которая способна реализоваться в том или ином предмете, а предмет, в свою очередь, способен выполнить эту *функцию* — удовлетворения потребности.

Предмет удовлетворения потребности, принятый в качестве образца (яблоко), может породить разные виды деятельности, относящиеся к другой группе или классу — к преобразованию. Для одного человека яблоко — это предмет потребления, и это порождает совершенно конкретный вид (или виды) деятельности, а для другого — это предмет выведения новых сортов яблок. Это порождает уже иные виды деятельности, хотя предмет остается неизменным.

В первом случае, если пофантазировать, что все яблоки будут съедены, а яблони будут употреблены для удовлетворения близкой к первой потребности — для обогрева жилища, и будут, как следствие, занесены в «Красную книгу», то получим виды деятельности, характеризующие преобразующую деятельность человека разрушительного свойства. Во втором случае — деятельность созидательного свойства. Предмет остается неизменным, а виды деятельности — разные. Особенным же является то, что мы получаем другой, объединяющий разные виды деятельности человека класс — *преобразование.*

В рассматриваемом предмете (в данном случае яблоко) может быть реализована и другая сущностная человеческая потребность и деятельность — взаимодействие, потребность во взаимодействии. В неизменном предмете могут быть удовлетворены, реализованы самые разнообразные виды деятельности, относя-

щиеся к классу взаимодействия. Испытывая, например, затруднения в удовлетворении потребности в еде из-за того, что яблоко висит очень высоко, но, сознавая, что окружающие могут помочь, вызывается к жизни другая по сути деятельность — взаимодействие. Люди вступают в контакт не потому, что, например, симпатичны друг другу, а потому, что друг без друга им яблоко не достать. Они начинают обсуждать вопрос, искать решение, привлекать более опытных; начинается деятельность взаимодействия по «добыванию» яблока. Другие предметы порождают другие виды взаимодействия, что позволяет выделить очередной класс видов деятельности, единым признаком которого выступает *взаимодействие.*

Важность подобного анализа состоит в том, что наряду с акцентами на иных, дифференцирующих сторонах видов деятельности, помимо предметных, в то же время нам удается обнаружить их объединяющий аспект. Очевидно, что *виды деятельности в своем предметном многообразии группируются по признаку* ***сущностных, предметно-функциональных потребностей человека.*** Другой вопрос — исчерпывается ли классификация потребностями *познания, преобразования* и *взаимодействия*?

В стремлении к статусу всеобщности в разработке классификационных параметров следует исходить из того, что предметный мир, в каких бы частностях себя ни обнаруживал для субъекта, в конечном счете представляет собой либо природу, либо общество, либо культуру. Но и рождающийся, развивающийся на разных этапах онтогенеза человек, в свою очередь, в каждую минуту жизни являет собой единство природы, общества и культуры.

Как существо природное человек испытывает природные потребности. Чтобы жить, развиваться и выживать, он объективно побуждается обстоятельствами *познавать* и изменять, то есть *преобразовывать* окружающую действительность — природу, общество, культуру.

Как существо общественное человек объективно побуждается окружением *взаимодействовать* и утверждаться среди людей. Все живое на земле стремится к самоутверждению в среде себе

подобных, не только в животной среде, но и в растительной. Способ жизни на земле — борьба. Особые формы борьба, *самоутверждение* приобретают в человеческом обществе — в диапазоне от игры до непримиримой вражды.

Наконец, человек, характеризующийся высшим типом психической деятельности, по природе своей и культурной сути, объективно и субъективно побуждается удовлетворять исключительно человеческую потребность *самовыражения.* Люди проявляют себя по-разному. Потребность самовыражения обнаруживает себя в предметных действиях. Предметные действия складываются в активность, в деятельность самовыражения — от примитивного самовыражения до уровня искусства, творчества.

Чрезвычайно значимыми для понимания феномена развития человека, человечества в аспекте ***методологии деятельности*** следует рассматривать потребности социокультурные, приобретенные, вторичные. Это потребности (и побуждения) служения Истине, Отечеству, идеям, кумирам и т. п. В человеческой общественной активности требует рассмотрения и анализа значительный ряд видов деятельности, который следует относить к классу *служения.*

Так, выстраивается новый классификационный ряд аналитической, содержательной систематизации видов деятельности (в противоположность формальным классификациям), признаками для которой выступают следующие всеобщие предметно-функциональные потребности и побуждения: *познание, преобразование, взаимодействие, самоутверждение, самовыражение, служение.*

В означенных понятиях обнаруживается единство предметно-функциональных потребностей человека и предмета (или предметной области) удовлетворения потребностей. Потребность в познании реализуется в деятельности познания (научного, учебного), потребность в преобразовании — в преобразующих видах деятельности (например, воспитание — в педагогической деятельности) и т. п.

Предметно-функциональными мы называем потребности, которые реализуются в предмете, способном выполнить функцию их удовлетворения.

2.7. ПОЗНАНИЕ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ

Познание в классификационный признак введено Б. Г. Ананьевым. При этом следует уточнить, что категория познания служит для обозначения по меньшей мере двух сторон единого явления. С одной стороны — это фундаментальная предметно-функциональная потребность человека ориентирующегося, в развитии — человека культурного, цивилизованного, выступающая его сущностным признаком, а с другой — познание есть *предметная область* удовлетворения этой потребности, как *процесс познания* объективной действительности, бытия. При этом следует различать конкретно-предметные виды деятельности познания, которые возникают в результате удовлетворения потребности в познании и в материальном, предметном мире, и в абстрактном — идеальном. Следует различать естественнонаучное познание, обращенное к природе, и познание социокультурных явлений, обращенное к обществу, к культуре. Например, особым видом познания является теософия, строящаяся на идеальных представлениях, выступающих предметом познания. Предметы материальные и идеальные, в которых реализуется потребность познания, порождают бесчисленное множество конкретных видов деятельности познания в конкретных областях знания.

Следует различать деятельность познания и *функцию познания*. Нет такого вида деятельности, относящегося к другой группе, к другому классу видов деятельности, который не заключал бы в себе новой информации, в котором бы человек так или иначе не узнавал нового, не овладевал знаниями. Например, так называемое эмпирическое познание происходит главным образом в преобразующей деятельности. Поэтому об эмпирическом познании как виде деятельности можно вести речь, лишь подразумевая ее развитие в диапазоне от *функции познания*, например в преобразующей деятельности (или в любой другой, в другом классе), до собственно эмпирического познания, когда потребности преобразования и познания начинают осознаваться и приобретают предметно-функциональный характер в синкретной деятельности.

Познание как функция проявляет себя в любых других видах деятельности, в одних в большей мере, в других — в меньшей. Развитие функции познания в потребность может привести к угасанию исходной деятельности и рождению новой, к смене деятельности человеком. Как идеальный вариант следует рассматривать формирование потребности познания на основе функций в любой деятельностной сфере, что ведет к росту личности, к профессионализму.

Понятием *преобразование* уже давно был обозначен классификационный ряд в «морфологическом анализе деятельности», предложенный М. С. Каганом в работе «Человеческая деятельность» (1974). Автор различает «преобразовательную деятельность, познавательную деятельность, ценностно-ориентационную деятельность, коммуникативную деятельность или общение», а также рассматривает проблему под иным углом зрения, как «человеческую деятельность и биологическую жизнедеятельность». То есть надо полагать, что автором различаются все же четыре классификационных аспекта.

Подобно тому, как для Б. Г. Ананьева было важно «освободить» место в классификационном ряду для *общения*, так для М. С. Кагана важен был обновленный классификационный фон для *ценностно-ориентационной деятельности*, которая не могла бы найти себе места в классификациях С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева. М. С. Каган это блестяще осуществил в традиционном для него ключе системного анализа явлений. (Спустя много лет М. С. Каган предложит и иной аспект «расслоения деятельности человека: на предметную деятельность... деятельность общения... синкретически-синтетическую деятельность...» (См.: *Каган М. С.* Философия культуры. — СПб., 1996. С. 128).

Большую значимость имеет включение автором в классификационный ряд вместо труда *преобразовательной деятельности*. Исходной же посылкой является характер объекта, на который направлена преобразовательная деятельность. На этом строится весь анализ. Это справедливо и хорошо для философской работы. И дело не только в том, что «преобразующая деятельность шире

труда». Может быть и шире, если отталкиваться от марксова определения.

Ценным является то, что М. С. Каган глубокой научной интуицией уловил и осознал то, что А. Н. Леонтьев еще раньше назвал «потребностью предметного содержания». В данном случае дело не в том, что человек либо трудится, либо потребляет, а в том, что, как только человек появляется на свет, а человечество зарождается, начинается немедленный процесс, который претерпевает качественные изменения в диапазоне характеристик от активности живого существа до целенаправленной деятельности человека. Сущностью же этого процесса является то, что человечество и каждый отдельный человек не могут никак иначе существовать, сохраняться и развиваться, кроме как изменяя, то есть *преобразуя*, приспосабливая для себя те обстоятельства, ту действительность, реальность, в которой протекает процесс развития человеческих потребностей предметного содержания.

Никогда не понять этой стороны единого процесса развития человека, если «закрывать» этот процесс категорией *труд*. Труд — это ценностная, философская, экономическая, идеологическая, этическая, политическая, социологическая, какая угодно категория, но не психологическая. Познание же процесса развития человека возможно лишь как психологическое познание либо как психофизиологическое. Не случайно в своей работе М. С. Каган не минует анализа «человеческой деятельности и биологической жизнедеятельности».

Другое дело, что любая психологическая научная концепция требует методологических, в первую очередь философских, обоснований. Понимание деятельностного развития человека раскрывается исключительно в психологическом ключе и, в частности, в теории деятельности человека в классических исследованиях этой проблемы С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева.

Познание и *преобразование*, как, впрочем, взаимодействие, самоутверждение, самовыражение и служение — это единые стороны «одного большого целого» — единого процесса деятельностного развития человека. При том, что каждая категория

является носителем единства предметно-функциональных потребностей человека и предметной области удовлетворения этих потребностей.

Следует различать познание и преобразование как предметно-функциональные потребности в качестве признаков, которыми могут быть обозначены соответствующие видам деятельности классификационные ряды. Как уже отмечалось, предметная сфера, на которую направлена активность человека, может быть одной и той же, а реализоваться в ней могут потребности либо в познании, либо в преобразовании. Поэтому источником классификационных критериев должна выступать не только предметная сфера деятельности (предмет деятельности), но и сфера сущностных природных и социокультурных потребностей человека, реализующихся в предметном мире. То есть предметом познания или преобразования может выступать любая реальность, деятельности же будут группироваться как относящиеся либо к *классу познания*, либо к *классу преобразования*. Таким образом, *познание* — это не только предмет деятельности, а и предметно-функциональная потребность. То же можно сказать о *преобразовании* и других сущностных потребностях человека. Познание и преобразование — это два самых существенных признака, по которым можно успешно и эффективно систематизировать, классифицировать подавляющее число известных видов человеческой деятельности. Очевидно, что кроме познания научного, учебного, эмпирического, художественного, теологического как видов деятельности различаются и другие виды познания. К преобразующей же деятельности следует относить любую деятельность, результатом которой являются целенаправленно измененные природа, общество, человек и появляется феномен *культуры*, по М. С. Кагану. Таким образом, становятся понятными природа и *преобразующая сущность педагогической деятельности*, результатом которой является преобразуемая личность, изменяемая и изменяющаяся в соответствии с культурными требованиями.

Частные мотивы, потребности, побуждения, предметы, вызывающие к жизни ту или иную деятельность, могут меняться,

неизменной будет их суть. Это каждый раз будет либо познание, либо преобразование действительности, коей является и сам действующий человек, познание и преобразование как первопотребность.

Можно согласиться, что ранжированный классификационный ряд должен начинаться с преобразования или «преобразовательной деятельности», по М. С. Кагану, если исследовать феномен деятельности в филогенезе, но в онтогенезе, пожалуй, можно начать с познания или «познавательной деятельности» (а точнее, с познавательной активности). Человек появляется на свет и сразу же начинает познавать и преобразовывать мир. Причем действительно кажется, что сначала происходит познание, а затем — преобразование (например, если ребенок в первые дни своей жизни начинает созерцать окружение, будучи в прямом смысле связанным по рукам и ногам). Более же глубокий анализ подводит к тому, что преобразование может даже в известном смысле опережать познание в принципиальных проявлениях. Например, в пассивном восприятии окружающей действительности ребенок изменяет прежде всего самого себя, благодаря этому он психологически качественно преобразуется. Появляющийся на свет ребенок изменяет, а значит, преобразует свою маму, как психологически (уже своим появлением), так и физиологически (в контакте прямого физиологического взаимодействия матери и дитя).

Хотя ранжирование имеет значение лишь с аналитической точки зрения, с сущностных позиций следует помнить о едином процессе развития человека — в едином, синкретном, деятельностном процессе.

Познание и преобразование — это сущностная мотивационная сфера подавляющего числа видов деятельности людей, в которых происходит становление человека как в филогенезе, так и в онтогенезе. Жизнь человечества — это постоянное познание окружающей действительности, несущей как благо, так и опасности, постоянное преобразование ее для того, чтобы можно было жить, извлекая из действительности, из реальности пропитание, тепло, убежище и т. п.

Жизнь каждого отдельного человека сохраняет в себе и повторяет мотивационную сферу филогенеза. Появившийся на свет ребенок с первых минут своего существования познает мир все с большей и большей интенсивностью, увеличивающейся пропорционально возрастающим возможностям растущего, развивающегося организма. Причем познание и преобразование, с того момента как ребенок начинает самостоятельно передвигаться и совершать элементарные, предметные действия, начинают происходить одновременно. Ребенок, увидев игрушку, старается ее достать, а взяв в руки, попробовать на вкус, он исследует ее на ощупь, ударяет игрушками друг о друга; ребенок внимательно рассматривает игрушку, радуется ей или расстраивается, наконец, пытается заглянуть внутрь. Так поверхностное познание, переходя к содержательному, развивается в преобразующую деятельность. Первичные преобразовательные действия носят разрушительный характер. Ребенок, испытывая природную потребность познания, ломает игрушку, срывает и бросает цветок, затаптывает клумбу или грядку, причиняет боль котенку или щенку и т. п. Такие действия для непрофессионала — невинные шалости. Человеку, имеющему представление о сущностных характеристиках процесса развития ребенка в нравственного человека, хорошо известно, что становление нравственной или безнравственной личности начинается с первых предметных действий, продолжается в них в непрерывно меняющемся соотношении разрушительных и созидательных действий, в преобладании одних над другими. В регуляции преобразующих действий ребенка состоит суть или одна из сутей *педагогической деятельности*.

2.8. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

В качестве очередного классификационного ряда видов деятельности предлагаем рассмотреть *взаимодействие*. Почему не *общение*, как у Б. Г. Ананьева, и не *коммуникативную деятельность*, как у М. С. Кагана? Потому что общение не может обо-

значать ничего, кроме деятельности общения, а коммуникативная деятельность как понятие не столько раскрывает суть дела, сколько синтезирует и обобщает все, что можно отнести к коллективным формам деятельности, к совместной деятельности людей.

Исходно человек как существо животное испытывает потребность в другом человеке не для общения в ценностно-человеческом смысле, а для реализации природной потребности продолжения жизни, с одной стороны, а с другой — и это главное — для реализации потребности во взаимодействии как помощи других людей в познании и преобразовании бытия для жизни, приспособления действительности и приспособления к действительности для существования, которые неизменно происходят в форме взаимодействия. Взаимодействие — это первомотив развития человека природного в человека общественного. Взаимодействие — это суть или одна из сутей человеческой жизни как первопотребность, реализующаяся в форме субъект-субъектной активности и деятельности.

Феномену общения посвящены работы многих авторов, среди которых фундаментальными являются научные труды Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, А. А. Леонтьева А. А. Бодалева, В. Н. Мясищева, Л. П. Буевой и других. Анализ разных воззрений в теории общения и деятельности позволяет сделать вывод о том, что общение — это действительно особый вид деятельности, но не потому, что может выступать то компонентом другой деятельности, то самостоятельной деятельностью, а потому, что это единственный вид, отличный от всех других видов взаимодействия. Общение — это единственное в своей классификационной группе взаимодействие, предметом которого выступает для человека другой человек. Все другие взаимодействия происходят по причинам, по потребностям, по побуждениям, которые находят свое удовлетворение или развитие в иных предметах, предметных областях самых разнообразных видов деятельности, в которых другой человек выступает лишь необходимым условием реализации иной предметной потребности во взаимодействии. Другие виды взаимодействия отли-

чаются от деятельности общения «безразличным» отношением к субъекту взаимодействия, то есть в них субъект вторичен. Главное состоит в удовлетворении потребности или побуждения в предмете той деятельности, на основе которой происходит взаимодействие. В общении субъекты друг другу не безразличны. Они являются главным мотивом общения, его причиной. Мотивы могут иметь разные оттенки — дружбы, приятельства, симпатии, любви и т. п.

Например, деятельность журналиста нельзя назвать деятельностью общения. Но это деятельность, которую следует отнести к классу взаимодействия. Вне взаимодействия с людьми его деятельность теряет всякий смысл. Особенность же состоит в том, что предметно-функциональная потребность деятельности журналиста реализуется не в конкретном человеке, а в информации, доведенной до людей, или в информации, источником которой становятся те или иные люди. В то же время для читателя предметом его информационной потребности также выступает содержание статьи или телевизионной передачи, журналист же для него вторичен, а может быть и безразличен. Не будем развивать здесь пока идеи о взаимопереходе мотивов инопредметного взаимодействия в мотивы общения и наоборот.

Деятельность торговца — это тоже деятельность взаимодействия, которая реализуется не в конкретном человеке, а в проданном людям товаре, испытывающим, в свою очередь, потребность в этом товаре и купившим этот товар лишь в результате взаимодействия с торговцем. Не случайно торговые точки сосредоточиваются в местах наибольшего скопления людей.

Взаимодействие наряду с познанием и преобразованием — это очередная сущностная предметно-функциональная потребность человека, реализующаяся в предметной реальности как объективного, так и субъективного свойства. Человечество живет, взаимодействуя. Это способ его существования. Появляющийся на свет человек немедленно побуждается к взаимодействию. Особенность же состоит в том, что, испытывая потребность взаимодействовать или же побуждаемый взаимодействовать с людьми, человек может испытывать одновременно потребность

избегать контактов с конкретным человеком или группой людей, то есть избегать общения. И наоборот, может казаться, что человек стремится взаимодействовать, вступить в контакт с другим человеком, испытывая потребность, например, в помощи или в деловом взаимодействии, в то время как действительным мотивом взаимодействия оказывается не тот предмет, на основе которого наблюдается это взаимодействие, а именно другой человек или группа лиц. Такое взаимодействие, в котором предметом выступают оба человека друг для друга, и называется *общением.*

Таким образом, к классу взаимодействия, кроме общения, относятся, с одной стороны, такие деятельности, которые характеризуются тем, что они вне взаимодействия с другими людьми либо теряют смысл, либо не могут реализоваться, а с другой — деятельности, в которых человек для другого человека как личность, как индивид вторичен. В деятельности же общения первичен человек. В этом и состоит особенность общения в отличие от любого другого взаимодействия.

Следует различать взаимодействие как предметно-функциональную *потребность*, как *форму*, в которой реализуются другие деятельности, и как *функцию* инопредметной деятельности.

Например, анализ депутатской деятельности позволяет увидеть многоаспектность феномена взаимодействия в его развитии. По замыслу устройства общественного демократического управления взаимодействие депутата с избирателями — это непременный атрибут, то есть непременная *форма*, обязательная, регламентированная по уставу или по положению о депутатской деятельности. Депутат обязан взаимодействовать, отчитываться о работе, выполнять поручения граждан, в противном случае его не изберут в очередной раз.

Вместе с тем в депутатской деятельности есть скрытое, неафишируемое взаимодействие лиц, испытывающих потребность друг в друге для достижения своих самых разнообразных целей и реализации самых разнообразных потребностей. Как правило, это законодательное или властное обеспечение, прикрытие и реализация экономических интересов группы. Деятельность де-

путата финансируется, его быт материально обеспечивается и т. п., а депутат, используя парламентские возможности, проводит в жизнь экономические интересы группы. Эти интересы могут совпадать с интересами избирателей, а могут и не совпадать. При совпадении интересов депутата, группы обеспечения депутатской деятельности и избирателей можно вести речь о взаимодействии как предметно-функциональной потребности и *деятельности* демократического *взаимодействия.* При несовпадении интересов взаимодействие депутата с избирателями остается *формой* (формальностью). Взаимодействие как потребность, как деятельность, по своей сути, сохраняется в этом случае лишь в узком круге лиц, в котором предметом реализации взаимодействия выступают экономические интересы. Участники взаимодействия могут любить друг друга, а могут и ненавидеть. В первом случае взаимодействие развивается в *общение*, а во втором — остается на уровне экономического взаимодействия, интересов.

Третий аспект в характеристиках взаимодействия — это *функция* инопредметной деятельности. Любая деятельность есть обстоятельство для другого человека, для других людей. Человек, реализуя познание, преобразование, выражая эмоции, впечатления, непременно оказывается обстоятельством для других людей — положительным или отрицательным. Люди либо восхищаются, либо негодуют и, таким образом, вступают во взаимодействие. В этом случае взаимодействие реализуется на уровне функции инопредметной деятельности, как следствие, которое приобретает форму взаимодействия, а может получить развитие в потребность, в деятельность.

Проведенный анализ показывает, что общение не может выступать достаточным классификационным признаком субъект-субъектной активности людей.

Феномен взаимодействия следует рассматривать как более широкий по отношению к общению, а общение — как частное в общем. На этом основании взаимодействие и рассматривается в качестве очередного классификационного признака видов деятельности и форм, в которых реализуются инопредметные деятельности.

2.9. САМОУТВЕРЖДЕНИЕ

Всестороннее познание особенностей развития человека невозможно вне аналитического проникновения в феномен *игры*. Его выведение за рамки классификационного анализа допустимо лишь с известных позиций Б. Г. Ананьева. Но от констатации С. Л. Рубинштейном начального периода онтогенеза, заполняемого игрой, не отмахнуться, с одной стороны, а с другой — наряду с видами познания, преобразования и взаимодействия с уверенностью можно указать на многочисленный ряд видов деятельности взрослых, обозначаемых понятием *игра*.

Проблема получает решение в соотнесении понятий *активность* и *деятельность*. Активность тем в большей мере деятельность, чем в большей мере она сознается субъектом, осознается ее цель или цели, не говоря уже о предмете, мотивах и т. п. Возрастающим осознанием своей активности характеризуется взрослеющий ребенок, подросток, юноша, в конечном счете — взрослый. Отсюда вывод: чем взрослее человек, тем в большей мере его активность приобретает черты осмысленной, целенаправленной деятельности. И наоборот. Поэтому следует вести речь не об *игровой деятельности* детей (об игре как виде деятельности), а об их *игровой активности*, по мере взросления все больше развивающейся и приобретающей черты тех или иных видов деятельности.

Детство — это своеобразный «инкубационный» период, в котором из *формирующих* ***функций*** *игровой активности детей — познания, преобразования, взаимодействия, самовыражения, самоутверждения — «вызревают», развиваются одноименные* ***виды деятельности*** *познания, преобразования, взаимодействия, самовыражения, самоутверждения*. В детстве самоутверждение — это *функция детской активности*, которая развивается в игры взрослых людей.

Можно предположить, что исследователей вводит в заблуждение синкретный характер активности ребенка. Снисходительное восприятие детской активности взрослым человеком, сознающим цели, предметную направленность, социальную значимость собственной деятельности, часто не позволяет раз-

глядеть в едином потоке постоянно сменяющие друг друга, взаимопереходящие, взаиморазвивающиеся, выкристаллизовывающиеся виды только лишь будущей «взрослой» деятельности и собственно игру.

Синкретный (слитный) и детский (то есть подготовительный для взрослой жизни) характер детской активности создает иллюзию некой непрерывной игры как забавы в период жизни, называемой детством. В действительности в детстве, как и во взрослой жизни, человек, ребенок познает, преобразует, взаимодействует, самоутверждается, испытывает потребность самовыражения.

Игру предлагается рассматривать не как некий всеобщий признак видов деятельности (как у С. Л. Рубинштейна), а как синкретный и многофункциональный вид активности в раннем онтогенезе, «вынашивающий» в себе многообразие будущих, «взрослых» видов деятельности. Другое дело, в реальной жизни существует множество самых разных форм самого разного содержания, собственно игр детей и игр взрослых, которые, в свою очередь, могут быть неким образом систематизированы.

Когда родители отпускают ребенка погулять на улицу, с обыденной точки зрения все, чем занимается ребенок в это время, считается игрой. В действительности игра может возникнуть, если ребенок на улице встретит приятелей. Дети в этом случае начинают соревноваться в ловкости, в силе, в умении бегать быстрее других и т. п. Игры часто приобретают антагонистические формы самоутверждения — ссоры, драки и т. п. То же можно наблюдать и в играх взрослых.

В одиночку ребенок на улице имеет возможность либо познавать, либо преобразовывать, либо реализовывать потребность самовыражения. А поскольку внешние проявления активности ребенка имеют специфически детскую форму и суть, постольку игровую активность на обыденном уровне называют игровой деятельностью. В действительности ребенок реализует свою многофункциональную активность: он наблюдает, исследует, усваивает информацию от окружающих, делает выводы и т. п. Пытаясь залезть на дерево, на забор, на крышу, он *познает* и свои собственные возможности, познает себя. Попутно он что-то ломает,

пытаясь заглянуть внутрь, может быть, разоряет гнездо, срывает без надобности цветы, затаптывает клумбу, уничтожает насекомых, преследует животных и т. п. К сожалению, стихийное познание детей чаще всего сопровождается разрушительной активностью, разрушительным *преобразованием*, направленным не только вовне, но и на себя, например, причиняя боль животным, ребенок упражняется либо в чувстве жалости (в нравственности), либо в жестокости (в безнравственности). Это важно с точки зрения профессионального педагогического знания.

Игры маленьких детей следует рассматривать в развитии, в диапазоне от спонтанной активности до осознаваемой деятельности, когда нередко уже в младшем школьном возрасте потребность самоутверждения как функция развивается в формы спортивных соревнований, в спортивные игры как виды деятельности, совершенствующиеся в подростковом и юношеском возрасте и сохраняющиеся в играх взрослых.

Игры взрослых людей — это всегда потребность самоутверждения: выиграть, победить, обогнать и т. п. Причем люди никогда не играют наедине с собой: «Человек не играет в одиночку. Не будет он один гонять бильярдные шары, сбивать кегли, играть в бильбоке или солитер. Все это он делает для того только, чтобы показать свою ловкость. Наедине с самим собой он серьезен. Точно так же он не затратит ни малейшего усилия на красоту, это произойдет лишь в ожидании того, что ее увидят другие и будут поражены. То же самое с игрой... Игру без зрителей можно счесть безумием. Следовательно, все это имеет прямое отношение к общительности» (*Kant I.* Gesammelte Sriften. Bd. XV. S. 43).

Например, когда шахматист в одиночку играет в шахматы, предметный анализ показывает, что проигрывание вариантов партии есть не что иное, как *познание*, освоение возможности хода действительной игры, в которой предстоит либо победить и утвердить себя (самоутвердиться) среди игроков и зрителей, либо проиграть. Это с одной стороны. А с другой — это тренировка, а по сути — *преобразование* себя как самосовершенствование.

По справедливому замечанию одного из московских шахматных аналитиков, высказанному по поводу игры чемпиона мира с

компьютером. Г. Каспаров не столько играет, сколько *познает* программу, заложенную в компьютер. Хотя можно вести речь и об игре, когда организуется официальный поединок, но, надо понимать, не с компьютером, а с создателями программы, то есть с коллективным разумом, это поединок, в котором игрок стремится к победе, к самоутверждению, в том числе среди зрителей, среди болельщиков.

Может показаться, что теннисист «играет» в одиночку в мяч, отскакивающий от стены. В действительности он тренируется, совершенствуется для предстоящей игры, то есть *преобразует* себя, готовясь для игр, выступлений, соревнований. Подобные иллюзии возникают при наблюдении детской активности, привычно в просторечии называемой игрой.

Дети также не играют в одиночку. Создается лишь впечатление, что ребенок, оставшись один на один с игрушками, играет. На самом деле он их познает и преобразует, а исследовав или «проникнув в суть», разломав игрушки, он чаще всего теряет к ним интерес, переходя к новым объектам познания и преобразования.

Игрушками ребенок играет в том смысле, что с их помощью им осуществляются те же самые виды деятельности, что и во взрослой жизни, но только *по-детски*. Это означает, что в этот период жизни познание и преобразование не связаны напрямую с потребностью в еде, в тепле, в убежище. Все это обеспечивается взрослыми. Ребенку лишь остается удовлетворять природную потребность, которую называют любопытством. Причем *детское преобразование* есть следствие удовлетворения потребности детского любопытства как формы *детского познания*. В данном случае преобразование выступает одной из *функций* активности познания, которая при определенных условиях развивается в преобразующую деятельность. Детская активность сопровождается возбуждением, увлечением, эмоциональными проявлениями, дети обнаруживают активность, зачастую не имеющую, с точки зрения взрослого, никакой практической значимости, что и называют «игрой».

П. П. Блонский писал: «Из игрушек наиболее любимы детьми те, которые стимулируют их собственную активность — мотор-

ную (мячи, лошадки и т. п.), строительную (возможный строительный материал) и социальную (куклы всевозможных типов, посуда, мебель, домики и т. п.). Наоборот, те игрушки, при которых ребенок более или менее пассивен, нелюбимы детьми. Обычная судьба так называемых заводных игрушек (вообще механически двигающихся, где ребенок только смотрит, как они двигаются) — то, что после первых дней увлечения ими ребенок забрасывает их или ломает, чтобы посмотреть, что внутри их» (*Блонский П. П.* Педология. — М., 1999. С. 83).

Следует отметить: дети не потому предпочитают определенные игрушки, что они стимулируют их активность, а потому что есть игрушки, с помощью которых ребенок может удовлетворить и продолжительное время удовлетворять максимум предметно-функциональных *потребностей.* Например, мяч — это наиболее предпочитаемая детская игрушка, потому что с ее помощью ребенок удовлетворяет одновременно потребности в *самоутверждении,* то есть собственно в игре, во *взаимодействии* и в *общении* с другими детьми, в *самовыражении.* Игра в мяч обладает большим потенциалом самовыражения, впоследствии в спорте развиваясь из функции детской активности в потребность целенаправленного самовыражения, в творческую деятельность. Механическим же игрушкам свойственно быстрое их познание (быстрое удовлетворение потребности), с одной стороны, а с другой — однозначное их употребление, а потому и быстрое угасание к ним интереса. Некоторое время интерес поддерживается потребностью заглянуть внутрь, разломать, то есть развитием познания в преобразование. И напротив, мячи, лошадки, кубики, куклы, посуда, мебель и тому подобные игрушки потому надолго занимают детей, что в активности с ними происходит постоянный переход и взаиморазвитие форм, функций и потребностей детей. Например, палка, на которой «скачет» ребенок, обладает универсальным потенциалом. С ее помощью ребенок может удовлетворить практически все сущностные потребности, по признаку которых систематизируется многообразие видов «взрослых» деятельностей. Любая палка — это прежде всего некий материал и предмет *познания* свойств этого материала. С помощью палки возможно продолжение познания других предме-

тов и явлений. Палка — это прекрасный инструмент *преобразования* и исследования свойств окружающей действительности. Это инструмент для *самоутверждения, самовыражения,* а значит, и для *взаимодействия.* Потому ребенок и «скачет» на палке верхом, что обладает способностью и потребностью самовыражения, фантазии, потенциальных развитием из функций детской активности в потребность самовыражения, в творческую деятельность в будущей взрослой жизни. Палка в руках ребенка (и далекого предка человека) — это и копье, и палица, и сабля и что угодно для самоутверждения в диапазоне от игры в сущностном смысле слова до детской драки как антагонистического способа самоутверждения.

На этом основании вопрос следует ставить так. Не в том дело, что в детстве ребенок играет, а в том, что *наряду со «взрослыми» видами деятельности следует научиться различать в синкретной игровой детской активности, или в «игре», детское познание, преобразование, взаимодействие, самовыражение, самоутверждение — формирующие функции, развивающиеся в жизни человека в виды деятельности.*

Может показаться, что коль скоро для игры всегда нужны партнеры, то непременной формой реализации игры выступает взаимодействие. В действительности любая игра по своей сути есть *противодействие* как способ самоутверждения играющих.

К классу видов самоутверждения, кроме игры, следует относить любую деятельность, в которой присутствуют борьба, конкуренция, состязание, не исключая антагонистических проявлений.

Следует различать игру как вид деятельности, относящийся к классу *самоутверждения,* и «игры» детей как синкретную активность группы участников, в формах и содержании которых реализуются разные детские потребности. В такой детской активности реализуются потребности ребенка, потенциальные развитием в разные виды деятельности по мере взросления. Не каждому ребенку удается реализовать потребность *самоутверждения.* Непосредственно это удается лидерам, они занимают ведущие роли. Вот почему отдельным участникам ролевой игры бывает «неинтересно». Однако они часто продолжают играть (не выходят из

игры, не бросают игру), потому что это может быть единственным способом удовлетворения другой потребности — *взаимодействия.* Одному ребенку всегда плохо. Другие дети компенсируют второстепенные роли, например, творчеством, потребностью и возможностью самовыражения, утверждаясь косвенным образом, превосходя других, скажем, в перевоплощении, в декоративных способностях и т. п.

В изобразительной активности дети реализуют потребность *самовыражения,* но если они начинают рисовать «кто лучше», то получает развитие активность *самоутверждения,* состязания, соревнования, борьбы, игры.

Не следует путать в анализе предметную деятельность самоутверждения с ***функциями*** *самоутверждения (с проявлениями), которые обнаруживают себя, могут реализовываться в любом виде деятельности — познания, преобразования, взаимодействия, самовыражения, служения.* К классу же видов деятельности самоутверждения относятся такие, в которых предметные действия прямо, а не опосредованно направлены на утверждение себя среди других людей, направлены на победу, превосходство, лидерство, на господство в непосредственном взаимодействии.

Активность самоутверждения можно наблюдать в животном мире. Наблюдение за поведением животных позволяет освободить представления об игре как только некой форме реализации других видов деятельности. Животные не осуществляют целенаправленного познания, преобразования, общения. Они играют, а по сути вступают в борьбу друг с другом. Игры животных — это исходно проба сил, в развитии — борьба, результатом которой становится иерархия в стае. Здесь феномен игры предстает в «чистом», в природном виде, как потребность утверждения себя среди подобных, потребность лидерства, что, как правило, заканчивается подавлением, а нередко и уничтожением слабого.

Отдельно следует рассматривать так называемые азартные игры. Уже по своему названию (от французского *hasart* — случай) они не могут быть отнесены однозначно к классу самоут-

верждения, поскольку выигрыш во многом зависит от случайности, а не от умения лица, участвующего в азартном взаимодействии. Вместе с тем азартные игры по сути своей, с учетом ряда обстоятельств, могут получить развитие от *разновидности вторичного взаимодействия людей, как культурного изобретения человечества* с целью развлечения, а зачастую мошенничества, до собственно *игры как деятельности самоутверждения.* Так происходит, когда играющий сознает возможность обмана, но, имея определенный опыт, обладая определенными аналитическими способностями, хорошей памятью, владея определенными приемами, не позволяет себя обмануть. При условии удачного стечения обстоятельств он выигрывает либо жульничает более умело и *утверждается* в среде специфических отношений (не акцентируем пока внимание на аморальности подобных игр). Синкретный характер азартных игр с элементами *самоутверждения* возможен на субъект-субъектном уровне.

Другое дело — индустрия азартных игр. Поставленные на поток, азартные игры имеют отношение исключительно к взаимодействию в предметно-функциональном классификационном ряду для удовлетворения потребностей асоциального потребления. К *классу взаимодействия* азартные игры относятся потому, что их реализация невозможна без участия других людей, хотя предметом взаимодействия выступают не люди, а, например, доход, прибыль, преуспевание организаторов игр. Подтверждением сказанному служит все большее использование для азартных игр автоматов. Отсюда совершенно очевидно, что для устроителей важно не самоутверждение, а прибыль как предмет деятельности, доход, построенный на эксплуатации человеческих страстей в прямом и опосредованном *взаимодействии.*

Итогом должно стать понимание игры в двух значениях.

Первое: игра — это *синкретная активность ребенка.* В ней реализуются всевозможные предметно-функциональные потребности растущего, развивающегося человека: познание, преобразование, взаимодействие, самовыражение, самоутверждение (кроме служения, эта потребность — следствие воспитания). В

этом значении игры детей следует рассматривать не в качестве деятельности, а многофункциональной детской активности.

Второе: игра — это *деятельность*, отличающаяся от других своим предметом и предметно-функциональной потребностью *самоутверждения*, это один из способов самоутверждения человека в играх детей и взрослых людей.

2.10. САМОВЫРАЖЕНИЕ И САМОУТВЕРЖДЕНИЕ

Самовыражение — это особый, качественно отличный и исключительно человеческий способ отражения реальности, действительности, присущий лишь человеческой психике, человеческому сознанию, являющийся следствием фундаментальной человеческой *потребности самовыражения.*

Формы самовыражения следует рассматривать в самом широком диапазоне: от примитивного самовыражения в поведении, действиях, высказываниях, возгласах, пении, танцах, рисунках, в примитивных сочинениях до творческого воспроизведения действительности в художественных образах. По своей психологической сути — это процесс распредмечивания «человека культурного», в том числе и примитивного. Примитивная культура может характеризовать таковую по отношению к еще более примитивной, восходя (или нисходя) к «детству», к рождению человечества. С этой точки зрения самовыражение следует рассматривать в качестве классификационного признака большой группы видов человеческой деятельности, прежде всего творческих, как особой сферы предметно-функциональных потребностей людей, включающей в себя разнообразные искусства. Это особый случай в природе рождения и развития особой человеческой деятельности, ее конкретных видов, когда и носителем предметно-функциональной потребности, и предметным для ее реализации воплощением выступает сам человек. То есть потребность реализуется не вовне, как обычно в других видах деятельности, а в субъекте этой потребности.

Самовыражение — есть потребность, результатом предметного угасания которой становится объективация зрительных и

звуковых впечатлений, чувств, переживаний, внутренних ритмов, звучания мелодий, воображаемых и воплощаемых танцевальных движений, художественных образов, персонажей и т. п. То есть предметом деятельности самовыражения выступают психологические образы, состояния. Другое дело — воплощение образов может происходить во внешнем материале, природном, включая и человеческий «материал», при этом мы имеем в виду, например, как самовыражение индивидов — актеров, танцоров, певцов, так и творчество режиссеров, постановщиков танцев, дирижеров, руководящих художественным творчеством других людей.

Самовыражение — это особая предметно-функциональная потребность. Она имеет приобретенный характер, вторичный по отношению к впечатлениям и образам, аккумулированным и отражаемым субъектом. Если потребности в познании, преобразовании, взаимодействии и самоутверждении имеют природный, врожденный характер, то потребность самовыражения и деятельность самовыражения возникают лишь как следствие определенного количества впечатлений, приобретаемых в онтогенезе и развивающихся в особое качество — в личностный потенциал для самовыражения, вплоть до самого высокого уровня — творческой личности. Эта потребность и в особенности ее качественные характеристики развиваются в процессе жизни индивида. Природными являются лишь задатки, развивающиеся (или не развивающиеся) в способность к восприятию, в личностный потенциал, на основе которого формируется потребность самовыражения и в котором она реализуется, объективируется.

Потребность самовыражения, реализующаяся на разном содержании и воплощающаяся в разных формах, развивается индивидуально и особенно сильно в детском возрасте. Раньше всего дети начинают рисовать. Они рисуют везде. Рисуют на бумаге, на земле, на асфальте, на песке, на заборах, на стенах домов, на трамваях и т. п. Дети любят запечатлевать не только рисунки, но и отдельные слова, предложения, особенно свои имена, собственные и чужие мысли, чувства, отношения, стихи разного эстетического, нравственного, смыслового содержания.

М. С. Каган не изменяет традиционному взгляду и относит детское самовыражение к играм: «...игры детей являются лишь в небольшой степени физическими действиями, тренирующими тело, в основном же своем массиве это так называемые "ролевые игры" и "изобразительные игры" (ибо рисование является для ребенка игрой), в которых они конструируют удваивающую мир иллюзорную реальность... Хорошо известно, что так же как нет ни одного народа, не сотворившего для себя мифов и лишенного искусства, так нет нормального ребенка, детство которого не было бы заполнено художественными играми, актерскими и рисовальными, танцевальными и поэтически-музыкальными» (*Каган М. С.* Философия культуры. — СПб., 1996. С. 146–147).

С нашей точки зрения, рисование, танцы, пение, ролевое взаимодействие детей если и можно отнести к игре, то только лишь понимая под игрой детскую активность, в которой реализуется потребность *самовыражения* — одна из функций творческой активности, пока что реализующаяся по-детски, но потенциальная развитием в деятельность самовыражения взрослого человека. Изобразительную, хореографическую, вокальную и прочую активность или деятельность взрослых никому не придет в голову называть играми. Не должен в данном случае вводить в заблуждение детский характер самовыражения, творческих проявлений. Качественно детское творчество не меняет сущности явления. Что же касается так называемых ролевых игр, то и здесь необходимо верно расставить акценты.

Ролевые игры детей — явление более сложное, чем просто игра. Ролевая игра — это *одна из форм многофункциональной детской активности,* в том смысле, что в ней постоянно реализуется не только потребность *самовыражения*, творчества, но и потребности *познания, преобразования, взаимодействия* и *самоутверждения* среди других детей. Другой вопрос — во что «прорастут», в какие виды «взрослой» деятельности разовьются реализующиеся в ролевой детской активности («игре») потребности ребенка. Несомненно, потребность самовыражения, при достаточности условий, может получить развитие во «взрослую» *деятельность самовыражения*, в такую, как, например, актерская

творческая деятельность. И хотя деятельность актера на сцене привычно называют игрой, по сути своей эта деятельность, несомненно, относится к классу видов самовыражения.

Анализировать детскую активность нужно научиться не по формальным признакам, коими являются избираемые детьми роли (матери, отца, братьев, сестер, врачей, учителей, водителей, продавцов и др.), а по предметно-функциональным. Разные дети, участвуя в одной и той же «игре», реализуют разные потребности. Одни — потребность *взаимодействия*, например, когда нет других детей, и ребенок включается в то, во что играют. Или потребность *общения*, когда в «ролевой игре» участвуют дети, являющиеся друзьями ребенка, и ему все равно, во что играть, лишь бы *общаться* с этими детьми. Во взаимодействии или в общении детей постоянно реализуется *функция самоутверждения* ребенка в данной среде. Функция развивается в *потребность,* а потребность рано или поздно приводит к действиям, поступкам, к поведению *самоутверждения,* вплоть до детской ссоры, драки и т. п. Причем в неантагонистических формах самоутверждения каждый ребенок утверждается по-разному: один — благодаря распорядительным функциям лидера и соответствующей роли, которую он берет на себя и утверждается в этом; другой утверждается благодаря своим знаниям, пониманию «роли» (что делать, как делать, что лучше делать) и т. п.

То есть надо осознавать, что не все дети играют в сущностном смысле этого понятия в так называемые «ролевые игры». Например, девочки очень часто увлеченно реализуют потребность в *самовыражении*, разрабатывая модели одежды для своих кукол, украшая воображаемое жилище веточками, лоскутками, цветами и т. п., фактически реализуя потребность в декоративно-прикладном творчестве как ранней стадии декоративно-прикладной активности детей, потенциальной развитием во «взрослую» творческую деятельность.

Рисование детей также не должно «закрываться» понятием «игра». Это важно с профессионально-педагогической точки зрения. Не в том дело, как назвать явление, а в том, чтобы не потерять его суть, что чрезвычайно важно для организаторов детской активности. Профессионал должен понимать, что происходит,

какие стороны в развитии ребенка в тот или иной момент оказываются под более или менее интенсивным воздействием *многофункциональной детской активности.* В этом смысле детскую художественную активность можно называть игровой, но не игрой как деятельностью.

Рисование — это, пожалуй, единственная детская активность, которая, возникая спонтанно, имеет более или менее устойчивую и ярко выраженную тенденцию к развитию ранней деятельности самовыражения. Все другие проявления в неорганизованной детской активности (в детской «игре») задерживаются на уровне *функций* в процессе реализации *познания, преобразования, взаимодействия, самоутверждения.* Детское пение и танцы развиваются в деятельность самовыражения чаще под влиянием взрослых, в организованных взрослыми действиях ребенка. Хотя одаренные дети проявляют себя, *выражают себя* и спонтанно.

Известен случай с мальчиком, певшим в детском саду в тихий час. Взрослыми это воспринималось как нарушение дисциплины. Его наказывали, он плакал, но каждый раз все повторялось. Лишь одна из воспитательниц догадалась спокойно поговорить с ребенком. Мальчик, всхлипывая и размазывая слезы по щекам, объяснил, что каждый раз, когда становилось тихо, «песня пела сама». Судьба мальчика сложилась так, что, став взрослым, он закончил консерваторию.

Рисование, пение и танцы могут быть субъективно переведены в качество *игры,* соревнования, *самоутверждения,* если организатором, педагогом будет привнесен принцип «кто лучше». Подобно тому как мы различаем виды деятельности и одноименные функции, следует разводить деятельность и *функцию самовыражения,* обнаруживающую себя в любом виде деятельности, в любом классе видов. Самовыражение как функция особенно заметно в разнообразных видах деятельности, относимых к классу преобразования и самоутверждения. Собственно в любой деятельности субъект может обнаруживать свою индивидуальность, особенность, неповторимость, творчество, искусство.

Самовыражение или деятельность, в которой реализуется сущностная человеческая потребность самовыражения, каждый

раз представляет собой либо зарождающийся, либо сформировавшийся творческий вид, форму и содержание деятельности уже высокого уровня, качества искусства. Хотя, конечно же, самовыражение и творчество не тождественны. Творческая деятельность — это всегда деятельность самовыражения, но не всякая деятельность самовыражения может достигать творческого уровня, а тем более уровня искусства. Очевидно, что детская активность самовыражения должна рассматриваться как предвосхищение возможной творческой деятельности подростка, юноши, взрослого человека. Это позволяет понять искусство как качественный уровень любого вида деятельности: как творческого — самовыражения, так и иных предметно-функциональных видов — познания, преобразования, взаимодействия, самоутверждения. Но деятельности, относящиеся к классу самовыражения, могут и не быть искусством по параметрам качества, хотя это могут быть рисование, танцы, пение, стихосложение, повествование либо в устной, либо в печатной форме и т. п. В этой логике к классу самовыражения могут быть отнесены такие виды деятельности, как литературная критика, искусствоведческая деятельность, политология и т. п.

2.11. СЛУЖЕНИЕ

Служение — это особый класс видов деятельности вторичного, культурного свойства. Потребность в служении имеет приобретенный, социокультурный характер. Виды деятельности, относящиеся к классу служения, — явление культурное, общественное. То есть *потребность в служении* транслируется человеку через социальные институты в процессе сознательной и целенаправленной деятельности людей. Потребность в служении не является врожденной, природной потребностью человека, такая потребность становится следствием многовекового развития человека природного и общественного в человека культурного. Виды служения — это «культурные способы опредмечивания социальных отношений» (Философия культуры. — СПб., 1996. С. 96). Побудителями служения выступают общество, государст-

во, социальные институты, отдельные люди, либо стихийно (яркие личности, проповедники и т. п.), либо профессионально побуждающие, привлекающие к служению, и наконец, сам человек, его непрерывно развивающееся и формирующееся сознание, убеждения, верования, поклонения и т. п.

Отсюда могут быть выделены группы видов служения. Первая группа — это служение обществу и людям: воинская служба, гражданская, служение отдельным личностям (по разным мотивам: по найму, служение кумирам и т. п.). Вторая группа — это служение идеям, убеждениям, идеалам, истине; отдельно — богослужение. Общественное служение осуществляется по внешним побуждениям, таким как подчинение закону, традициям, прямым общественным требованиям. Служение по внешним побуждениям в деятельности человека со временем развивается в личностные качества, например, в потребность служения Отечеству, в потребность культовых поклонений, в потребность служения идеям общественного переустройства и т. п.

Служение — это, с одной стороны, предметная сфера деятельности культурного общества, а с другой — предметно-функциональная общественная потребность, в практике адресуемая конкретному человеку, потенциальная развитием в потребность как качество личности.

В качестве ценностей современной передовой культуры и цивилизации выступают потребности служения Отечеству, Истине, гражданским идеалам демократического общества. Ценности транслируются обществом людям. Вопрос лишь в образовании, в формировании потребностей. В противном случае деятельность не возникает, не возникает *служение.* Особенность *служения* состоит в том, что это такой вид деятельности, который возможен лишь на уровне сформировавшегося самосознания человека, мировоззрения, мироощущения. Это единственный из видов, который требует длительного подготовительного периода для возникновения, для развития особых культурных потребностей. В раннем возрасте возможно лишь приобщение детей, включение их в деятельность, в ритуалы, в совершение действий, поступков, в которых и формируется (или не формируется) потребность в служении. Служение — это вторичный предмет деятельности и

вторичная предметно-функциональная потребность культурного свойства.

Потребность служения Истине — результат воспитания. В этом находит свое объяснение фанатизм, самопожертвование во имя идеалов. Феномен служения чрезвычайно показателен для оправдания пошатнувшейся веры в безграничные возможности воспитания, столь высоко ценимого в эпоху Просвещения. Примером тому служит современный Ближний и Средний Восток. Мир потрясают злодеяния взрывающих себя людей во имя Идеи. Так причина подменяется следствием. Анализ позволяет понять следующее. Причина не в тех людях, которые взрывают себя и с собой безвинных людей, а в тех политических и общественно-экономических отношениях, в которых *профессиональное воспитание детей используется для достижения экономических и политических целей.* Приводным ремнем процесса и инструментом, средством формирования особого типа сознания, характеризующегося господством всеподчиняющей *потребности служения Истине* выступает все тот же, но уже другой, особый учитель и особая школа — медресе. При этом следует понимать, что так называемое «принесение себя в жертву» — это ошибочное суждение людей другой культуры, мировоззрения, другой морали, другого мироощущения. Так не думает, так не чувствует человек, совершающий последний «в этой жизни» священный для него Акт как абсолютную ценность, которой была посвящена вся его недолгая «земная жизнь». Такой человек — результат воспитания. В основе воспитания — служение.

Реальное, действенное, практическое служение Истине — зеркальное отражение методологии служения, искусной педагогической деятельности, профессионально организованного, длящегося десятилетиями образовательного процесса, формирования личности. «Суть дела в том, что самое психическое, духовное развитие и формирование личности опосредовано ее практической и теоретической деятельностью, ее делами, ее объективными проявлениями. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своего развития, к тому чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал; поэтому для того, чтобы понять путь развития человека, — особенно творческого, крупного, —

необходимо рассматривать его в определенном аспекте: чем он *был*, что он *сделал*, чем *стал* — так должен ставиться вопрос» (*Рубинштейн С. Л.* Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Учен. зап. МГУ. Вып. 90. — М., 1945. С. 11).

Путь развития ребенка во взрослого человека, трепетно и самозабвенно проносящего через всю жизнь Идею, прослеживается от того, «чем он был». Начало пути — ребенок, безгранично верящий взрослым и находящийся в их абсолютной духовной власти. Продолжение пути развития — это то, что он «сделал». Это культовая жизнь, действия, деятельность, поведение, сильные положительные, длящиеся десятилетиями нравственные и эстетические переживания ребенка, подростка, юноши, организуемые профессионально подготовленными для воспитательной деятельности взрослыми. Закономерным результатом культовой практики, начинающейся с раннего детства, организуемой по специальной методике профессионалами в отрочестве и юности, становится не просто убежденная личность, но личность, испытывающая *потребность* защищать Идею! Учителя-наставники вдохновляют, укрепляют дух, указывают врагов, находятся рядом с «продуктом» до конца! В условиях спроса процесс ставится на поток.

Силу воспитания не следует преувеличивать, но не следует забывать и о том, что «люди суть продукты обстоятельств и воспитания». В эпоху Просвещения в основе воспитания рассматривалась и абсолютизировалась облагораживающая сила знания. В период промышленных революций в западных цивилизациях в качестве нравственной силы в воспитании рассматривается труд. В эпоху противостояния культур, в первую очередь экономических интересов, воспитание превращается в духовный инструмент борьбы цивилизаций.

Существенную поправку в эффективность воспитания вносят «обстоятельства» жизни человека. Они либо многократно усиливают потенциалы воспитательной деятельности, либо снижают, нейтрализуют их. Это относится как к объективному процессу развития человека, так и к профессионально организованному. Не любой человек, ребенок оказывается подходящим материалом

для формирования и развития в нем фанатической потребности служения Истине. В большей мере подходят чувственные, чуткие дети, то есть способные переживать, воспринимать мир не столько рационально, сколько эмоционально. Не любые родители способствуют фанатическому духовному воспитанию своих детей. Обычно этому способствуют социально-экономические условия жизни семьи.

Феномен служения не следует рассматривать исключительно с позиций его использования для фанатического воспитания. Другое дело — культовое служение подобным воспитанием потенциально. Результаты воспитания обусловливаются выдвигаемыми целями, нравственными ценностями, нравственной практикой (или безнравственной с позиций конкретной культуры, морали) профессионально организуемой жизни и деятельности ребенка, воспитанника, учащегося. На феномен служения, его чрезвычайно эффективное практическое использование в воспитательных целях должны обратить внимание профессионалы как на фактор, потенциальный развитием в мощное педагогическое средство.

? Вопросы для обсуждения

1. Что означает понятие *методология деятельности*? Назовите структурные компоненты деятельности.

2. Расскажите о назначении структурного компонента *цель* в познании феномена деятельности.

3. Расскажите о единстве понятий *цель* и *предмет* деятельности. В чем состоит их различие?

4. Раскройте значение понятий *мотив* деятельности, *потребность, побуждение*. Что означают понятия *мотивировка* и *мотивационная сфера* деятельности? Как эти понятия связаны между собой?

5. Что означает понятие *предметные действия*? Почему недостаточно сказать просто *действия*?

6. Что такое *поступок* в аспекте теории деятельности? Что общего и в чем различие понятий *поступок* и *действие?*

7. Для чего нужна *классификация видов деятельности*?

8. Расскажите о классификации видов деятельности С. Л. Рубинштейна, о ее достоинствах и недостатках.

9. Расскажите о классификации видов деятельности Б. Г. Ананьева, о ее достоинствах и недостатках.

10. Расскажите о классификации видов деятельности М. С. Кагана.

11. Какое значение имеет для педагогики введение в классификационный ряд понятия *преобразовательная деятельность*?

12. Что означает понятие *предметно-функциональная потребность*? Какое место занимает это понятие в теории деятельности?

13. Расскажите о *предметно-функциональной классификации видов деятельности*.

14. Что означает понятие *игра* в теории деятельности? Расскажите об истории вопроса.

15. Почему в новый классификационный ряд вводится понятие *взаимодействие*, а не *общение* и не *коммуникативная деятельность*?

16. Раскройте значение понятия *служение* в предметно-функциональной классификации видов деятельности.

Список рекомендуемой литературы

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. С. 157–172.

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М., 1980.

Блонский П. П. Педология. — М., 1999.

Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. — Л., 1965.

Бодалев А. А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. — М., 1980.

Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. — М., 1978.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

Джидарьян И. А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974.

Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996.

Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976.

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М., 1979.

Леонтьев А. А. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. № 1. С. 121–130.

Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 37–46.

Панферов В. Н. Психология общения // Вопросы философии. 1971. № 7. С. 126.

Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Уч. зап. МГУ. Вып. 90. — М., 1945.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.

Глава 3

Виды деятельности в педагогическом процессе

- Природа и образовательная сущность педагогической деятельности
- Мотивы педагогической деятельности
- Предметные действия, их функции и формы в педагогической деятельности
- Учебная активность и учебная деятельность: факторы и мотивы учения школьников
- Проблема целей в учебной деятельности
- Предметные действия и поступки в учебной деятельности
- Педагогическое развитие личности в учебной деятельности
- Взаимодействие в образовательном процессе

Опорные слова и понятия

деятельность учебного познания; педагогическая деятельность; предметное взаимодействие; деятельность общения; образовательная функция бытия; образование; предмет педагогической деятельности; мотивы педагогической деятельности; предметные действия и предметные формы педагогической деятельности; учебная активность; учебная деятельность; активность в учебной деятельности; факторы и мотивы учения школьников; предметные действия и предметные формы учебного познания; поступки в учебной деятельности; умственное развитие и воспитание; воспитывающее обучение; нравственное воспитание; эстетическое и культурное развитие и воспитание; физическое развитие и воспитание в школе

9 -1435

Осознавать и различать виды деятельности в педагогическом процессе важно, потому что деятельность каждого субъекта этого процесса обладает собственными своеобразными и особыми формирующими потенциалами. Задача профессионального совершенствования педагога состоит в овладении потенциалами деятельности с целью их перевода в качество педагогических средств, профессиональных инструментов для достижения педагогических целей.

В педагогическом процессе, реализующемся, например, на уроке, со всей отчетливостью различаются: *деятельность учебного познания* (часто ее называют просто учебной деятельностью), *педагогическая деятельность* и предметное, *образовательное взаимодействие субъектов* педагогического процесса, обладающее потенциалом развития в *деятельность общения*.

Учебному познанию посвящено множество научных работ, психологических и педагогических исследований. Недостаточно изучена природа и сущность педагогической деятельности. Важно по-новому посмотреть на феномен образовательного взаимодействия с позиций нового классификационного анализа видов деятельности.

3.1. ПРИРОДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образовательная функция бытия и педагогическая деятельность

Любая деятельность начинается, как только потребность человека, субъекта «отыскивает» *предмет*, в котором она может реализоваться. Однако такая чистая теория для понимания педагогической деятельности требует уточнений. Дело в том, что педагог, учитель — это вторичный субъект педагогической деятельности. Исходным ее субъектом является *общество*, которое в истории предстает в самых разных формах. Например, можно вести речь о государстве, испытывающем потребность в профессионально подготовленных специалистах для педагогической деятельности. А на ранних этапах исторического развития образования эту потребность долгое время реализовывала церковь, имевшая абсолютную монополию на знание. Во второй половине XIX века в России потребность в образовании реализуют земства — местные органы самоуправления и т. п.

То есть на определенном этапе культурного развития человечества общество как совокупный субъект начинает испытывать потребность в самосовершенствовании, в систематическом культурном развитии своих людей, непрерывно пополняющих общество, вступающих в жизнь. Уровень культуры, цивилизации, объем знаний, требования морали со временем становятся настолько объемными и сложными, что уже не могут осваиваться без специальной целенаправленной, преднамеренной деятельности. Общество начинает испытывать потребность выведения в кратчайший срок каждого человека, вступающего в общественную жизнь, на уровень соответствия культуре и цивилизации своего времени. Для удовлетворения этой потребности общество создает и непрерывно совершенствует образовательные системы, основу которых составляют *образовательные процессы,* реализующиеся под руководством профессионально подготовленных обществом для этой цели людей — педагогов, учителей, воспитателей. Таким образом, педагог — это ретранслятор общественной потребности в образованных людях. Так, общественная потребность в

образовании вступающих в жизнь поколений рождает новый вид деятельности — педагогическую деятельность.

Часто педагогической ошибочно называют всякую деятельность, имеющую форму взаимодействия взрослых людей с детьми, в особенности с ярко выраженными функциями обучения, умственного или нравственного их развития. Вместе с тем следует понимать, что в практике людей фактически нет такой деятельности, которая (прямо или косвенно) не оказывала бы образовательного воздействия на детей, живущих среди взрослых.

Не каждый человек, оказывая, например, воспитательное воздействие, занимается педагогической деятельностью. Важно различать *образовательную функцию бытия*, которую объективно реализуют взрослые по отношению к детям, и педагогическую деятельность. Дети живут среди взрослых, и влияние окружающих всегда оказывается либо нравственным, либо безнравственным воздействием, всегда несет в себе определенную информацию. То есть окружение, обстоятельства, бытие ребенка постоянно функционируют информационно и нравственно, упражняют и приучают, одобряют и порицают, назидают, убеждают, внушают и т. п. Но о педагогической деятельности в данном случае говорить не приходится. Любая деятельность может в большей или меньшей мере функционировать и воспитанием и обучением, но педагогическая деятельность отличается от других своим предметом и полнотой осознания целей и средств.

Надо отличать инстинктивную воспитательную и образовательную активность людей, часто неосознаваемую, спонтанную, стихийную, потому порой малоэффективную или даже разрушительную, от предметно направленной педагогической деятельности.

Иногда рассуждают о педагогической деятельности родителей. В этом не будет ошибки, если понятие употребляется на бытовом, разговорном или публицистическом уровне. Научный анализ требует понимания педагогической деятельности как предметно направленной активности человека, сознающего цели деятельности и средства их достижения. Несомненно, можно встретить родителей, интеллектуальный уровень, эрудиция кото-

рых позволяют им осознавать и цели, и средства нравственного, умственного и тому подобного развития детей. В этом случае в практике взаимодействия таких родителей со своими детьми можно наблюдать предметные действия, которые мы вправе отнести к педагогической деятельности. Однако и в этом случае образовательную активность родителей следует в первую очередь рассматривать в анализе не педагогической деятельности, а образовательного взаимодействия с детьми, взаимодействия, которое в реальности, в жизни в каждый последующий момент происходит на основе самых разнообразных видов деятельности: бытовой практики, познания, производства, творчества и т. д. В этих видах деятельности преобладают предметные действия иной направленности, предметные же действия педагогической деятельности носят в данном случае несистематический характер, эпизодический, ситуативный. Прерывность и эпизодичность образовательных действий родителей не позволяет вести речь об их педагогической деятельности. Педагогической следует рассматривать такую деятельность, которая среди прочих видов выделяется не просто целевой и предметной направленностью действий, но, что важно, относительно продолжительным рядом непрерывающихся предметных действий, составляющих эту деятельность. Так обычно выглядит деятельность учителей школ, гимназий, лицеев, воспитателей различных образовательных учреждений, то есть деятельность людей, профессионально взаимодействующих с детьми, подростками, а иногда и со взрослыми.

Педагогическая деятельность *— это профессиональная, систематическая, предметно- и целенаправленная деятельность, с отчетливым осознанием факторов и средств развития ребенка, реализуемая на определенном содержании, в специальных пространственных и временных формах педагогического процесса.*

Для того чтобы проникнуть в суть педагогической деятельности, осознать ее формирующие потенциалы, важно выделить эту деятельность среди множества других, с одной стороны, а с другой — попытаться понять ее природу, то есть то, что объединяет ее с другими, близкими ей видами. Для проникновения в суть педагогической деятельности важно определить ее *предмет*

и *классификационную группу*, к которой следует отнести эту деятельность.

По новой классификации видов деятельности, в которой систематизирующими признаками выступают *познание, преобразование, взаимодействие, самоутверждение, самовыражение и служение*, то есть ряд предметно-функциональной сути, педагогическую деятельность следует относить к классу *преобразования*. Преобразование — это сознательное качественно-количественное изменение действительности, как материальной, так и идеальной.

Педагогическая деятельность по своей сути — это практика. Это деятельность, которая вызывается к жизни общечеловеческой потребностью культурного созидания растущего, развивающегося человека в соответствии с современной культурой и цивилизацией. То есть педагогическая деятельность вызывается к жизни и направлена на культурное преобразование человека, важнейшей составной частью которого является образование.

Образование — это культурное преобразование человека в соответствии с идеальными представлениями о личности в целом или об отдельных сторонах, качествах явления. Образование человека — это его преобразование в культурную личность. Таковым следует рассматривать человека, который соответствует культурным представлениям о личности в ее среде, в ее эпохе. Несомненно, в истории педагогики имеют место и идеальные представления о культурной личности. С. И. Гессен определял образование как культуру индивида. С этой точки зрения образование, образованность и культура личности выступают едиными понятиями. Хотя образование должно рассматриваться не только как результат культурного преобразования человека, но и как процесс, направленный на культурный результат. Такой процесс называется *образовательным процессом.*

Понятие *образование* многозначно. Например, ретрансляторами общественной потребности в образовании выступают не только учителя, воспитатели. Учитель и его педагогическая деятельность находятся в самой основе, в фундаменте образовательных систем, процессов. На этом уровне, например на уровне процессов, происходящих в классе на уроке, под образованием

понимается *реальный образовательный процесс, в котором происходит умственное, нравственное, многостороннее развитие человека, ребенка.* Такой образовательный процесс регулируется педагогической деятельностью и образовательным взаимодействием учителя с учащимися. В нем учитель имеет дело с *реальным* ребенком. Но над этим процессом высится многоступенчатая система управления образованием в диапазоне от директора школы до министерства (в промежутке — районные, городские, областные, республиканские комитеты по управлению образованием). На этих уровнях образование отражает уже не только педагогически организованные реальные процессы образования детей, но и *системы образовательных учреждений, планов, программ, проектов, образовательных стандартов* и т. п. Понятие наполняется другим содержанием, изменяется его значение. Отвлеченным понятием становится ребенок. В педагогической литературе образование часто обозначает всю совокупность влияний как в объективном развитии человека, так и целенаправленном, организованном. С этой точки зрения *образование — это самое широкое понятие, обозначающее процесс развития личности, ее становление под влиянием природных, общественных и культурных факторов.*

Предмет педагогической деятельности. Системный анализ

Важно рассмотреть *образование как реальный образовательный процесс*, в котором происходит педагогически организованное развитие (обучение, воспитание) ребенка, ученика, учащихся класса на уроках. Такой образовательный процесс выступает *предметом педагогической деятельности* в практике учителей школ. Предмет педагогической деятельности — явление структурное, системное.

Как уже отмечалось, в образовательном процессе в классе на уроке системообразующим звеном выступает *деятельность учебного познания* (учебная деятельность). Ее субъектом является ребенок, ученик (группа учащихся или ученический класс). Все другие компоненты структуры образовательного процесса по отношению к учебной деятельности имеют подчиненное значение и выступают факторами обеспечения активного участия каждого

ученика класса в учебном познании. В образовательном процессе, при неизменности основных форм структуры, акценты и содержание в анализе меняются.

Мотивационные особенности субъекта учебной деятельности (участия или неучастия учащихся в ней) позволяют осознать главные образовательные цели — *познавательный интерес и познавательные потребности* учащихся. Процесс формирования потребностей учения происходит исключительно при условии участия учащихся в учебном познании (интересном, увлекательном, содержательном, методически эффективном и т. п.). Отчетливым становится процессуальный аспект цели — *включенность учащихся в учебную деятельность* (всех и каждого в течение всего урока). То есть важно понимать, что ученик может находиться в деятельностной среде, но в то же время не быть субъектом этой деятельности. *Ученик в позиции субъекта* базовой, формирующей деятельности, в данном случае деятельности учебного познания, — фундаментальная педагогическая цель в образовательном процессе и *методологическая посылка современной педагогики.*

Эффективность образовательного процесса обусловливается особенностями *субъекта* учебной деятельности (ученика или класса в целом). Важными являются индивидуальные качества учащихся. Существенная особенность состоит в том, что участие (или неучастие) ученика (учащихся класса) в учебной деятельности обусловливается широким диапазоном мотивов — от принуждения до познавательного интереса, потребностей.

Побуждение к участию в образовательном процессе (внешнее или по предметным потребностям) во многом зависит от другого *субъекта* — учителя. Его личные и профессиональные качества во многом могут способствовать побуждению учащихся к активному участию в учебной деятельности на уроке, с одной стороны, а с другой — познавательная активность учащихся как следствие профессионального мастерства учителя становится основой формирования у них познавательного интереса, познавательных потребностей.

В качестве компонента структуры образовательного процесса, оказывающего существенное влияние на качественные харак-

теристики учебной деятельности, следует рассматривать и саму педагогическую деятельность. Важно владеть диалектикой связей педагогической деятельности и образовательного процесса. *Образовательный процесс, являясь предметом педагогической деятельности, в то же время включает и требует рассмотрения педагогической деятельности в его структуре.*

Образовательный процесс — это предмет педагогической деятельности в практике учителей школ, в классе на уроке. Эффективность процесса зависит от активного осознания учителем предмета своей деятельности, профессионального проникновения в сущность феномена.

3.2. МОТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность имеет общественную природу. Она вызывается к жизни потребностью общества в ускоренном культурном развитии детей, молодого поколения, входящего в жизнь. Педагогическая деятельность возникает лишь на определенном этапе в культурном развитии человеческого общества. С этой точки зрения педагогическая деятельность и соответственно профессия учителя — явление вторичное, культурное. Поэтому исходным мотивом педагогической деятельности является общественная востребованность профессии, с одной стороны, а с другой — призвание к педагогической деятельности. Но это не значит, что все, кто профессионально участвует в педагогической деятельности, — это люди, избравшие профессию по призванию. Главное место, где реализуется педагогическая деятельность, — это школа. Школа современной культуры — явление массовое. Массовым является и учитель. Массовый учитель — это человек, оказавшийся в школе в силу самых разнообразных обстоятельств, которые в каждом конкретном случае являются изначальными мотивами его участия в педагогической деятельности.

Другой вопрос — это развитие мотивов педагогической деятельности в процессе обучения в вузе, а далее в практике

образовательно-педагогического процесса в профессиональные мотивы.

Становление учителя и формирование профессиональных мотивов начинается в педагогическом учебном заведении. Сразу исключим непригодных для педагогической деятельности людей и выделим одаренных природой, характеризующихся призванием к педагогической деятельности. Первым необходимо рекомендовать немедленную профессиональную переориентацию. У вторых движущей силой быстрого прогресса в мастерстве и развитии профессиональных мотивов деятельности, интереса, потребностей, разумеется, будет непрерывно реализующаяся природная склонность, одаренность.

Важно понимание закономерностей образования профессиональных мотивов в педагогической деятельности так называемого массового учителя. *Учителем-мастером может стать любой нормальный человек без противопоказаний к профессии, поступивший в педагогический вуз даже по мотивам, далеким от профессиональной педагогической ориентации, интереса.*

На начальном этапе важны не причины, побудившие человека поступить в педагогический вуз, а включенность в систему, в процесс профессиональной педагогический подготовки. Определяющими становятся потенциалы образовательной системы, в которой реализуется процесс формирования мотивов педагогической деятельности. В совершаемых предметных действиях мотивы не только обнаруживают себя, но в них же формируются *предметные потребности.* А система профессиональной подготовки будущего учителя в том и состоит, что на протяжении относительно продолжительного времени обучения вся деятельность студента в педагогическом вузе, все его действия есть предметные действия профессионального, педагогического познания и педагогической практики (должны быть таковыми по преобладанию). В предметных действиях формируются предметные потребности, особенно в успешных действиях. Их следствием становятся профессиональные мотивы деятельности. Образуется мотивационная сфера, как силовое поле, в котором идет процесс формирования профессионального интереса к педагогической деятельности.

В системе формирования мотивов педагогической деятельности важными являются лекции и практические занятия по педагогике. Многое зависит от содержания лекционного курса, от состава лекторов, от того, как читает лекции преподаватель, насколько он компетентен, знает школу, сам в состоянии вести уроки, умеет быть убедительным, увлеченным, умеет вызвать положительное отношение к учебному курсу. Профессиональная мотивационная сфера учителя начинает формироваться с положительного отношения к профессиональному образовательному процессу. Некачественная работа преподавателей приводит к противоположным результатам.

Сущностным, формирующим фактором мотивов педагогической деятельности в период обучения в вузе, среди многообразия которых следует выделить *профессиональный интерес*, выступает педагогическая практика студентов в школе, в детских оздоровительных летних лагерях и т. п. Педагогическая практика — это самый эффективный компонент системы профессиональной подготовки учителя в вузе (потенциально), а значит, и формирования мотивов педагогической деятельности.

Педагогическая практика усиливает и закрепляет процесс образования профессиональной мотивационной сферы деятельности будущего учителя и компенсирует недостатки предварительной теоретической и методической работы аудиторных занятий. Следует отметить, что педагогическая деятельность по сути своей и есть педагогическая практика в форме реального образовательного взаимодействия с ребенком, учащимися, с группой детей или с классом. Для понимания мотивационного содержания педагогической деятельности следует различать деятельность начинающего учителя и деятельность учителя, уже включенного в профессиональный процесс. Для учителя с некоторым стажем работы мотивами хорошей педагогической деятельности выступают, например, профессиональный статус среди коллег, авторитет у учеников, стремление к более высокому квалификационному разряду, к более высокой оплате и т. п.

Иные мотивы определяют деятельность начинающего учителя в лице студента-практиканта. Будущий учитель включается в педагогическую деятельность *необходимостью* самой системы

обучения. Поэтому, настраиваясь на свой первый опыт, он движим потребностью *самоутверждения* (должен справиться, должен быть не хуже других). Успешная практика рождает потребность *самовыражения*, творчества в методике образовательного процесса и т. п.

Важнейшим компонентом, обусловливающим процесс развития профессиональной мотивационной сферы в становлении учителя, является *успех* или *неуспех*. Вопрос лишь в том, что будет преобладать. Успех в педагогической деятельности будет стимулировать и формировать профессиональный интерес, потребность анализа, творчества, стремление к усовершенствованию методики и т. п. Неуспех потенциален противоположными следствиями.

Успешная педагогическая практика является главным формирующим фактором профессиональной мотивационной сферы, развития профессионального интереса к педагогической деятельности, формирования потребности в профессиональном совершенствовании, в росте, собственно в педагогической деятельности. *В успешной педагогической деятельности чаще всего происходит рождение педагога, профессионала.* В успешной деятельности будущие учителя «открывают» себя. Часто хорошими педагогами, учителями становятся те, кто никогда не собирался быть учителем школы, воспитателем в детском учреждении.

Вывод состоит в обеспечении успешной практики каждого начинающего учителя. Важно не испугать неудачами. Но это уже вопрос методики формирования профессиональной мотивации деятельности.

3.3. ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ИХ ФУНКЦИИ И ФОРМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Н. Леонтьев утверждал: «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Например, трудовая деятельность осуществляется в трудовых действиях, учебная деятельность — в учебных действиях, дея-

тельность общения — в действиях (актах) общения и т. д.» (*Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1978. С. 104–105).

Способ жизни всякого действия, а значит и деятельности, есть практика и процесс, поэтому рассматривать их следует не только в пространстве, но и во времени. Пространственно-временной анализ с опорой на утверждения выдающегося психолога позволяет сделать вывод о том, что действие и деятельность едины своей предметной направленностью, различаются же они главным образом временной протяженностью. Временная протяженность, характеризующая процесс реализации потребности или побуждения в предмете, заключающем в себе определенное содержание, дает представление о взаимопроникающих действиях, формах действий и деятельности.

Прежде всего нужно рассмотреть *предметные действия.* В первую очередь важно понимание сути предметного действия педагогической деятельности. Поскольку в качестве предмета рассматривается *образовательный процесс*, постольку предметные действия следует рассматривать как действия учителя, направленные на образование учащихся. То есть предметные действия педагогической деятельности — это образовательные действия учителя, в которых реализуются функции обучения и воспитания. Поэтому ***предметные действия педагогической деятельности*** *— это действия учителя, направленные на обучение и (или) воспитание учащихся* в учебной деятельности (в любой другой деятельности).

Анализ показывает, что собственно воспитательных действий и действий обучения в чистом виде, отличающихся от других предметных действий по форме и содержанию, не существует. Любое действие человека, а тем более педагога, профессионала несет в себе информацию, сведения и, даже если человек, совершающий то или иное действие, не задумывается о потенциалах его воздействия на окружающих, имеет нравственное либо безнравственное влияние, тем более на детей. Другое дело, когда предметные действия какой-либо деятельности осознаются с точки зрения их функциональных образовательных потенциалов и направляются на обучение и воспитание

личности. С этого момента такие действия могут рассматриваться как предметные.

Например, учитель может взять лопату и начать рыть канаву. Но для него как для педагога предметом деятельности выступает не канава, а, например, *обучение* учащихся способам обращения с инструментом или *пример*, который он подает детям в ситуации предметной (воспитательной) педагогической направленности. Так, предметными действиями педагогической деятельности становятся действия, совпадающие по содержанию с предметными действиями другой деятельности, но отличающиеся своей функциональной направленностью — на обучение и на воспитание.

Можно возразить, что во взаимодействии учителя с учащимися порой наблюдаются действия, которые однозначно характеризуются как предметные и составляют педагогическую деятельность. Например, учитель объясняет, излагает, показывает, тренирует, уговаривает, требует, запрещает, наказывает, поощряет, внушает, убеждает, предупреждает, предостерегает и т. п. В действительности, если мысленно «выключить звук», то мы увидим реальные действия. Учитель говорит, пишет, оперирует разнообразными предметами, перемещается в пространстве класса, жестикулирует, смотрит, слушает, улыбается, хмурится и т. п. Эти же или подобные действия и внешние проявления можно наблюдать в практике любого человека. Подобные действия совершают и учащиеся на каждом уроке. Становится очевидным, что дело не столько в действиях, сколько в *функциях* этих действий, в предметной направленности функций действий, составляющих деятельность педагога. Одно и то же действие может выполнять противоположные функции, проявляться многими функциями предметной, педагогической направленности.

В качестве примера рассмотрим предельно малую единицу речевой деятельности учителя. Таковой может быть отдельно произнесенное слово.

Главная образовательная (то есть предметная) функция слова учителя на уроке — функция обучения. Слово несет информацию. Но слово вызывает и переживания. В определенных ситуа-

циях одним только словом можно нравственно потрясти человека, внести значительные коррективы в его мораль.

В ситуации определенного нравственного напряжения взгляд учителя (как отдельное предметное действие) может вызвать умственную активность ученика. Взгляд может воодушевить (функция поощрения), может вызвать моральный дискомфорт (функция наказания) и т. п.

В познании феномена педагогической деятельности наряду с анализом, стремлением разложить в реальности слитный, неразрывный процесс уместен и *синтез как научный метод*. В реальности деятельность учителя — это непрерывная и многофункциональная последовательность действий, из которых складывается педагогическая деятельность.

С этой точки зрения рассматриваемые изолированно либо в определенной совокупности предметные действия обнаруживают себя в определенной форме, несут смысловое, нравственное, эстетическое и тому подобное содержание, выстраиваясь в «цепь», дают новое содержание в новой форме с новыми функциями. Новообразования в равной мере могут рассматриваться как в аспекте предметных действий, предметных форм, так и в аспекте деятельности в целом. Каждая последующая «цепь» дает представление о новом содержании, обнаруживает себя в новой форме, и так без конца.

В качестве примера рассмотрим следующую работу учителя: объясняется новый материал способом письменного доказательства теоремы на доске, с опорой на знания учащихся во фронтальном взаимодействии.

Нет сомнения в том, что мы наблюдаем педагогическую деятельность, которую, очевидно, можно «разложить» на составляющие ее предметные действия, упорядочивающиеся в предметные формы: учитель устно излагает новый материал; учитель пишет на доске; учитель осуществляет дискретное речевое взаимодействие с классом. Налицо совокупность действий, упорядоченные «формы действий» и деятельность, реализующаяся «не иначе, как в форме действия». То есть, например, *учитель пишет на доске* — это форма предметных действий в синкретной педагогической деятельности, «развести» которую на отдельные дей-

ствия можно только на аналитическом уровне. Это, несомненно, «цепь» предметных действий, реализующихся в конкретных формах: устного изложения, в письменной форме, в форме взаимодействия.

«То в явлении, что соответствует ощущениям, я называю его *материей,* а то, благодаря чему многообразное в явлении (das Mannigfaltige der Erscheinung) может быть упорядочено определенным образом, я называю *формой* явления» (*Кант И.* Критика чистого разума. — М., 1994. С. 48).

Анализ — не самоцель, это средство и метод научного познания, способ проникновения в сущность педагогической деятельности, предметных действий, ее форм и содержания.

Научные педагогические исследования позволили выделить, по меньшей мере, семь признаков форм проявлений предметных действий и деятельности в педагогическом процессе. За основу группируемых предметных проявлений были приняты формы и функции *коммуникативные, речевые, гуманистические, графические, организационные, инструментальные, оценки.* Группы предметных проявлений в педагогической деятельности, систематизированные по указанным признакам, позволили составить определенное представление о наиболее характерных *предметных действиях и предметных формах* педагогической деятельности.

Формы коммуникативные. Успех деятельности учителя во многом зависит не только от речевой коммуникации, но и от интонационного мастерства, способности выделить, сделать в нужном месте ударение, акцент; чрезвычайно важны в работе учителя дикция, сила голоса (способность усиливать и понижать голос); умение выдержать речевую паузу; красивый тембр голоса; важны также мимика, взгляд, движение мышц лица, артикуляция, жестикуляция, умение передвигаться по классу, двигаться и т. п.

Формы гуманистических проявлений: доброжелательность (учитель должен быть доброжелателен, как любой мастер, к своему «материалу»); отзывчивость, доверительность; справедливость, объективность (например, в оценке); вежливость; вера в ученика, уважение личности ученика; способность к одобрению,

внешне выраженному, к похвале, к ласке с малышами и т. п.; повышенное внимание к отстающим и неподготовленным к уроку учащимся. Ученики предельно внимательны к компетентности учителя, к его отношению к урокам, к своей работе, к организованности учителя.

Формы организационно-предметных действий учителя, направленных на себя: самообразование учителя, его эрудиция, обязательная тщательная подготовка к каждому уроку, поурочное планирование; тщательный отбор учебного материала; организация собственного рабочего места; соответствующее оснащение образовательного процесса и т. п. Перечисленные формы, в которых проявляются предметные действия педагогической деятельности, — элементарный минимум для начала организации образовательного процесса, для побуждения учащихся участвовать в работе, совершать предметные действия познания.

Формы речевые:

монологические: рассказ, лекция, вопрос, выразительное чтение; размышления, рассуждения вслух; объяснения, разъяснения, изложение и т. п.;

речевого взаимодействия с учащимися: беседа, работа с текстом; полный индивидуальный опрос; фронтальная работа; зачеты; семинары, практикумы, внеклассное чтение, консультации; лабораторные занятия, работа с новыми понятиями и т. п.

Формы письменные, графические: записи на доске, систематизирующие, например, факты, события; работа на доске с комментированием, объяснением; изготовление «опорных схем, сигналов»; запись на доске домашнего задания (с последующим разъяснением, анализом, разбором, выполнением аналогичных упражнений и т. п.).

Формы инструментовки педагогического процесса: вдохновение, эмоциональная настроенность на урок; демонстрация интереса учителя к материалу, увлеченности своим предметом, убежденности в важности предмета, творческий энтузиазм; регуляция учителем своего настроения; вводная организующая информация (организационный момент урока); актуализация целей и этапов деятельности учебного познания; выдвижение ведущей идеи, акцент на главном; блоковое, тематическое изложение ма-

териала; реализация межпредметных связей; связь с современностью, с историей своего края; активный труд учителя на уроке; «уроки обобщения» с привлечением учителей по другим предметам (например, литература — история — изобразительное искусство — музыка); музыкальные, поэтические моменты; опережающее обучение, задания; тематический урок; контроль и индивидуальная консультация самостоятельной работы учащихся (например, проходя по рядам); регламентация деятельности учащихся; увеличение нагрузки сильным ученикам; чередование деятельности учащихся; свободное творческое структурирование урока; задание на дом в начале, в ходе, в конце урока; обучение без домашнего задания.

Формы оценки: оценивание по пятибалльной системе; поурочный балл; цветные жетоны; записывание оценок на доске; оценивание от 5 баллов по нарастанию (5,1; 5,3; 5,5...); рабочий (личный) журнал учета знаний с оцениваем: 1; 2–; 2+; 3–; 3; 3+; 4–; 4 и т. д.; выставка лучших тетрадей, работ; уроки, на которых ставится только «отлично» или ничего; задания на выбор с предопределенной отметкой на «5», на «4», на «3»; вручение значков, звездочек, вымпелов, флажков и т. п.

3.4. УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ФАКТОРЫ И МОТИВЫ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Абсолютным способом жизни и развития человека являются его активность и деятельность. Активность и деятельность едины, но различаются тем, что деятельность — это целенаправленная, то есть осмысливаемая человеком, активность, в то время как «просто» активность может быть следствием потребностей и побуждений к совершению предметных действий без осознания целей.

Учебная деятельность — это деятельность учебного познания, вид деятельности и компонент структуры педагогического и образовательного процессов. Учебным познанием она рассматривается по признаку классификационного ряда *познания*, к кото-

рому деятельность относится. Еще ее называют *базовой* деятельностью педагогического процесса. В качестве таковой учебная деятельность рассматривается в аспекте анализа формирующих потенциалов. Следуя методологии деятельности, именно учебная деятельность оказывается доминирующей в пространстве и времени педагогического процесса школы. То есть в школьном образовательном процессе именно в учебной деятельности учащиеся проводят большую часть времени, и именно эта деятельность превосходит все другие виды деятельности своим концентрированным интеллектуально-нравственным, эстетическим и мировоззренческим содержанием. Таким образом, учебная деятельность доминирует (должна доминировать) в школьный период жизни человека и выступает основополагающей, базовой в едином процессе педагогического развития и формирования личности учащегося, ученического класса. Учебную деятельность школьников следует рассматривать одновременно и как активность, и как деятельность. Учебная деятельность в школе — это исходно активность учащихся, развивающаяся в деятельность учебного познания.

Учебное познание ребенка в школе начинается как учебная активность. В школу его приводят родители не потому, что он испытывает потребность в учении и сознательно ставит перед собой познавательные цели, а потому что в шести-семилетнем возрасте все дети одновременно приступают к учебному познанию. Другими словами, настало время — и все идут в школу. С этой точки зрения все, чем занимается ученик на уроках в первые дни своего пребывания в классе, есть не учебная деятельность, а учебная активность. Это важно понимать с профессиональной точки зрения.

Активное участие в деятельности учебного познания — это определяющий *фактор* в развитии ребенка в школьный период жизни. Фактор — это непременно действующее обстоятельство, обязательно и дополнительно оказывающее влияние на объективный процесс единого развития человека. Ребенок появляется на свет и продолжает свое развитие помимо осознания этого процесса. Культурное же устройство жизни человечества предполагает осознание и активизацию этого процесса с целью ускоренно-

го развития ребенка «вдогонку за цивилизацией». Для ребенка участие в педагогически организованном учебном познании — это обстоятельство его жизни. Для общества и для учителя — транслятора потребности общества в образованных людях — профессионально организованная учебная активность и деятельность ребенка — это инструмент, средство интеллектуального и нравственного общественного самосовершенствования в целом и каждого человека отдельно.

Психологическими исследованиями установлено, что фактором ускоренного *интеллектуального* развития ребенка, ученика являются предметные действия учебного познания. Учебная деятельность — это фактор образования человека. Обучение и воспитание — сущностные функции образовательного процесса, потому что человек, ребенок, ученик, участвуя в учебном познании, совершает предметные действия, а значит и поступки. В них он приобретает знания, познавательные умения и навыки, с одной стороны, а с другой — в поступках, в поведении становится человеком нравственным, чувственным, интеллектуально развитым, воспитанным. Отсюда педагогическая цель состоит в том, чтобы целенаправленно организовать деятельность (действия) и поведение (поступки) ребенка, ученика.

Учителю важно осознавать движущие силы учения школьника с первых дней его школьной жизни. *Мотивами учения* первоклассника выступают не цели учебной деятельности, не познавательный интерес, а переход в новый статус в детской среде. Особенность детства — потребность взросления. На первых порах, придя в школу в первый класс, почти все ученики учатся охотно, потому что это новый этап в их жизни. Для малышей значимо стать первоклассниками по отношению к их младшим приятелям. Это поднимает ребенка в собственных глазах и в глазах младших приятелей на высоту, которая некоторое время выступает побуждением и мотивом участия в учебной работе на уроках. Статус школьника — это осязаемый им самим и детьми младшего возраста скачок взросления, как реальный, так и формальный. Для них все в школе впервые, все ново и интересно. Такая новизна и выступает исходным мотивом более или менее успешного учения на первых порах. На этом интересе некоторое

время поддерживается их внутренняя, субъективная включенность в образовательный процесс. Но этот мотив скоротечен, неустойчив. То есть на начальном этапе положительная мотивация учения обеспечивается обстоятельствами устройства жизни людей, с одной стороны, а с другой — детской потребностью взросления. На первых порах этого достаточно для главного — для активного участия в учебном познании. Учебная активность ребенка выступает фактором его интенсивного развития, образования.

В первые дни учения первоклассника активные действия познания, нравственные и эстетические поступки обеспечиваются спецификой культурной организации жизни общества. Но это продолжается лишь до тех пор, пока происходит активное переживание ребенком своего нового статуса повзрослевшего человека. Как только школьная жизнь учащегося становится обычным для него делом, участие в учебном познании, продолжая оставаться для ученика фактором в течение долгих школьных лет, в одних случаях сохраняет качество интенсивного умственного и нравственного развития человека, а в других — получает развитие в сдерживающий фактор. Многое зависит от того, как скоро начнется развитие и переход учебной, познавательной активности в значимую для ребенка учебную деятельность. В основе такого перехода должен осознаваться длительный процесс развития мотивов учения.

Положительным фактором для активного участия ученика в познании является его готовность к учебной деятельности. Неподготовленный ребенок выступает для себя сдерживающим фактором в развитии, равно как и чрезмерно подготовленный. В первом случае учебный материал оказывается для ребенка сложным, это ведет к затруднениям и, как следствие, к отставанию. Во втором — подготовленный более чем достаточно ученик выключается из работы, не испытывая трудностей, таким образом, теряет интерес к участию в деятельности. В обоих случаях происходит недопустимое следствие — ученики перестают участвовать в совершении предметных действий познания. То есть важно осознавать не только мотивы учения школьников, но и мотивы неучения.

Фактором и мотивом учения школьников выступает *успешная учебная деятельность.* К сожалению, особенность классно-урочного образования состоит в том, что в массовой школе учащиеся очень быстро начинают подразделяться на «сильных», «средних» и «слабых». «Сильными», как правило, в начальной школе оказываются те дети, которые были хорошо подготовлены к учебе. В дальнейшем большую роль начинает играть актуальный уровень способностей, в особенности *память.* В более выгодном положении оказываются ученики, которых природа одарила хорошей непроизвольной и образной памятью: зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой. Это позволяет активно включаться в учебное познание, что в свою очередь ведет к развитию двигательной, эмоциональной и словесно-логической памяти. Участие в деятельности развивает память всесторонне. Таким ученикам сразу же уступают учащиеся, у которых, например, слабо развита непроизвольная память, а образная характеризуется только зрительной и слуховой или только слуховой — это так называемые «зубрилки». Для них чрезвычайно важно озвучивать запоминаемый материал. В невыгодном положении оказываются дети, у которых память не развита.

Отставание в успеваемости от других детей — фактор, который потенциален утратой привлекательности участия в учебной деятельности. Понижение активности в учебном познании в школе ведет к задержке в развитии ребенка. Поскольку мотивы учения не только проявляются в деятельности, но и формируются в совершаемых предметных действиях, то снижение интенсивности выполнения предметных действий ведет одновременно к деградации мотивов учения, к развитию и закреплению мотивов неучения.

Особенность культуры массовой общеобразовательной школы состоит в том, что она «настроена» на «среднего» ученика. В такой школе массовым оказывается и учитель. Массовый учитель — это человек средних способностей и профессиональных качеств. Такой учитель работает с так называемым «средним» учеником. Для того чтобы в учебную деятельность оказались включены все, то есть и «сильные», и «слабые», а не только «средние», требуется учитель, владеющий собственной эффек-

тивной методикой. К сожалению, такие учителя — явление нечастое. Массовый учитель по своей сути — это важнейшее звено (важнейшее, но всего лишь звено) в структуре классно-урочного ***Метода*** обучения и воспитания детей, однажды «запущенного», приведенного в действие Я. А. Коменским. Абсолютная цель этого метода — «учить всех». Но, для того чтобы «учить всех всему», а это означает учить хорошо, полноценно, *не потеряв* в процессе ни одного ученика, для этого требуется *творческий* исполнитель Метода, а не «звено» или компонент в структуре.

В основной и средней школе, в силу изложенных выше характеристик состава учителей, учащиеся постоянно находятся в состоянии перехода из учебной активности в учебную деятельность и в обратном направлении. Приходит в класс учитель-мастер, владеющий ***методом в Методе***, — предметные действия учебного познания все больше и больше начинают характеризовать учебную деятельность. Приходит в класс массовый учитель — предметные действия учебного познания начинают все больше утрачивать качества, характеризующие учебную деятельность, и возвращаются в качество учебной активности.

Следует различать понятия *учебная активность* и *активность в учебной деятельности.*

Учебная активность — это работа учащихся в классно-урочном познании, происходящая по причинам и мотивам внешнего характера. Внешние мотивы учения — это реализующиеся внешние побуждения, приводящие в движение «цепь» предметных действий учебного познания, в основном не затрагивающие самого ученика, не связанные с его интересами, а тем более с потребностями. Учебная активность происходит до тех пор, пока есть воздействие на ученика извне.

Учебная деятельность, а тем более ***активная учебная деятельность*** *(активность в учебной деятельности) — это следствие предметных потребностей самого ученика.*

Учебной деятельностью, активностью в учебной деятельности учащихся характеризуется практика образовательного процесса у учителей-мастеров. Несомненно, характер учебного познания каждого конкретного учащегося находится в развитии от учебной активности к учебной деятельности. Главное же состоит

в следующем. Об эффективной педагогической методике можно вести речь лишь в том случае, если она потенциальна формированием предметных мотивов учения. Таковые есть следствие устойчивого процесса совершения предметных действий познания, в основе которого определяющими становятся познавательные потребности ученика, развивающиеся в познавательный интерес, в чистое предметное познание как потребность, как качество личности.

Эффективная методика характеризуется тем, что не только «средние», но и «сильные» и «слабые» ученики, благодаря методическому мастерству учителя, *каждый* оказывается *в своей* «зоне ближайшего развития». То есть познавательная активность и деятельность учащихся организуется таким образом, что каждый ученик, находясь на актуальном уровне своего развития, совершая предметные действия познания, испытывает одновременно достаточно ощутимое, но посильное для реализации интеллектуальное напряжение. Успех вызывает удовлетворение — чувство, которое охотно переживается и к которому охотно возвращается любой человек, любой ученик. Возможность преодоления трудностей через непростое, но посильное напряжение, то есть возможность вновь и вновь пережить приятное чувство заслуженного успеха, чувство человеческого достоинства в успешно совершаемых действиях познания, вызывает желание участвовать в учебной деятельности. Успешное участие в деятельности «слабых» учащихся вызывает у них желание участия в ней. У «средних» возникает познавательный интерес в диапазоне от ситуативного состояния до уже возникшей, формирующейся и закрепляющейся познавательной потребности. Активное участие в учебном познании «сильных» учеников обеспечивает процесс формирования потребностей познания разной предметной глубины. Таким образом, учебная активность по мотивам внешнего свойства развивается в учебную деятельность по потребностям в диапазоне от мотивов успеха до познавательных потребностей.

Процесс развития мотивов учения следует рассматривать как процесс развития побуждений к познанию. Побуждающим фактором к участию в учебном познании выступает (должен выступать) учитель. Учитель для учеников есть обстоятельство — по-

ложительный или отрицательный фактор в развитии мотивов учения (или их деградации). Мотивы учения — это непрерывно реализующиеся в действиях побуждения учебной активности и участия в учебной деятельности.

В средних и старших классах учителя сменяют друг друга, и вновь пришедший учитель часто сталкивается с отрицательными результатами работы своего предшественника, сформировавшего негативное отношение к предмету.

Мотивы учения — важнейшая забота учителя. Но исходно следует вести речь не о мотивах и потребностях, а о побуждениях к учению.

Неприемлемым побуждением является авторитарный стиль работы учителя. Принуждение может лишь на короткий срок включить ученика в познание, но будет постоянно вызывать внутренний протест. Результатом становится негативное отношение к учебной дисциплине, к познанию. Волевой учитель может даже достичь определенных положительных результатов, например, все ученики научатся грамотно писать, хорошо читать, будут знать литературные произведения по программе, но на этом чаще всего их развитие в конкретной области познания завершается. Родной язык, литература, ассоциируясь с ненавистным учителем, не многих подвигнут на саморазвитие, самообразование и продолжение образования в этой области знаний.

В учебном познании в качестве важнейшего результата следует рассматривать желание, *потребность в дальнейшем самосовершенствовании, в саморазвитии.* Школьная программа — лишь ступенька, минимальная основа, дающая толчок для дальнейшего развития личности.

3.5. ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ученик, который ставит перед собой цели для достижения в учебном познании, по характеристикам отношения к учебной деятельности находится на высоком уровне уже сформировавшихся познавательных потребностей.

В реальности — это чрезвычайно редкое явление. Как уже было отмечено, «массовый» ученик учится не потому, что испытывает потребность в познании, а потому что «обязательное образование» — свойство и характеристика культурного устройства современных цивилизаций. Ученики обязаны посещать школу определенное количество лет, потому что так устроена жизнь в обществе. Несомненно, каждому современному человеку и школьнику известно, что учиться в школе нужно, потому что это важно для дальнейшей жизни. Но маленький или юный человек живет актуальными проблемами, по принципу «здесь и сейчас». Поэтому далекая перспектива или цель практически никак не обусловливает его повседневного отношения к учению в школе. Ученик «сознательно» посещает уроки, потому что их посещают все дети в его возрасте. И с этой точки зрения он школой не обременен.

Однако ежедневное пребывание в школе на уроках вовсе не есть непременная гарантия участия ученика в учебной деятельности. Учащийся может каждый день находиться в классе, на уроках, совершать предметные действия познания и даже добиваться определенных успехов в познании, однако это еще не свидетельствует о его учебной деятельности. Предметные действия, совершаемые по мотивам их внешней организации, коей выступает обязательная классно-урочная система образования, свидетельствуют лишь об *учебной активности* по внешним побуждениям. Причем ученик может испытывать потребность успешного участия в учебном познании, но в качестве побуждений могут выступать не предметные потребности, а побуждения косвенного свойства: обрадовать родителей, личный статус в классной среде, увлеченность учебой приятелей ученика, ожидание поощрения за успешное участие в познании и т. п.

Учебная деятельность, или деятельность учебного познания, характеризуется предметными потребностями личности, осознанностью и предметностью целей деятельности.

Часто приходится наблюдать, как учитель озвучивает цели, которые предстоит достичь в ходе урока. Происходит ошибочное понимание выдвинутых учителем целей как целей учебной деятельности учащихся. Такие цели — это не цели деятельности

учащихся, а цели деятельности учителя в познавательном с ними взаимодействии, то есть знания, познавательные умения и навыки, которыми должен наделить учащихся учитель в своей искусной (или безыскусной) работе. Такие цели имеют внешний по отношению к ученикам характер. Это не их цели.

Важно понимать, что *цели учебной деятельности учащегося есть исключительно следствие «работы» сформировавшихся познавательных потребностей ученика.* Предметная цель, или цель деятельности, есть следствие предметной потребности, то есть своей причины.

Если понимать под целью предвосхищаемый результат, становится очевидным, что цель учебной деятельности всегда имеет отчетливо осознаваемый характер. Цели учебной деятельности, то есть деятельности учащихся, важно осознавать не только ученику, но и учителю.

Например, ученик может ставить перед собой отчетливо осознаваемую цель — поскорее выучить уроки. Однако это не цель учебной деятельности. Это цель учебной активности субъекта в форме домашней работы и на содержании учебного, познавательного материала.

Целью учебной деятельности, или деятельности учебного познания, может рассматриваться, например, приобретение навыка в решении типовых задач в результате выполнения определенного количества упражнений или овладение правильным произношением путем длительных фонетических упражнений. Причем если к пониманию такой необходимости ученик приходит в результате познавательных (то есть предметных) потребностей, предвосхищает результаты подобных упражнений, то мы имеем дело действительно с *целями* учебной *деятельности.* Если ученик эти упражнения выполняет лишь потому, что получил задание от учителя, то предвосхищаемый результат — не цель деятельности ученика, а цель деятельности учителя.

Так ли важно стремиться к тому, чтобы ученик сам ставил и осознавал цели учебной деятельности? Подобные способности, умения и, самое главное, *потребности* в осознании и постановке предметных целей своей собственной деятельности учащимися следует рассматривать далекой и совершенной целью педагоги-

ческой деятельности. Достижение такой цели будет свидетельствовать о главном — не только об овладении учащимися суммой знаний, но и о сформировавшихся потребностях в самосовершенствовании в познании.

Главный вопрос состоит в уяснении способов продвижения к подобным результатам в педагогической деятельности. Рассматриваемая проблема носит не столько телеологический характер, сколько методический. То есть *не в том дело, чтобы ученики непременно осознавали цели в учебном познании*, а точнее, были ознакомлены с формулировками целей в интерпретации учителя, *а в том, чтобы они на каждом уроке оказывались в положении активного субъекта в учебном познании.* Продолжительное участие в совершении предметных действий ведет к развитию мотивов учения, вплоть до качества предметных познавательных потребностей, а это значит — к развитию учебной активности в деятельность учебного познания. Если того потребует методика обучения, то есть если в методическом замысле будет предполагаться осознание учащимися целей учебной активности, то вполне возможна актуализация учителем этих целей. Самое главное, важно понимать: не следует каждый раз заставлять учителя озвучивать цели так называемой учебной деятельности перед уроком. Цели, актуализируемые учителем, даже если результатом являются предметные действия учащихся, это не цели учебной деятельности, а цели педагогической деятельности, которые в некоторых случаях полезнее не декларировать с позиций методического, педагогического замысла.

3.6. ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ПОСТУПКИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предметные действия учебного познания и формы их реализации

Учебные действия, из которых складывается учебная деятельность, — это действия учебного познания, или предметные действия учебной деятельности. Предметными они называются потому, что направлены на предмет удовлетворения потребности,

вызвавшей к жизни деятельность и действия. В качестве предметных действий следует рассматривать в том числе действия ученика, направленные на достижение предметной цели. ***Предметом учебной деятельности является познание.***

Об отдельных предметных действиях учебного познания можно вести речь на аналитическом уровне. Можно попытаться перечислить отдельные действия в наиболее характерных для учебной деятельности глагольных формах. В этом случае удается констатировать, что ученики читают, пишут, говорят, слушают, решают, считают, рисуют, чертят, мастерят, перемещаются, стоят, сидят, спорят, артикулируют, жестикулируют. На практике действия предстают в виде непрерывной цепи действий, составляющих учебную деятельность, наполняющих ее содержанием, выраженным в разных ***предметных формах.***

Проанализировав содержание учебной деятельности учащихся на уроках, можно систематизировать его по признаку ряда форм деятельности учебного познания.

Формы речевые: чтение вслух (индивидуальное, по очереди, фронтальное); устная работа у доски (индивидуальный ответ); устная работа с места (стоя, не вставая); чтение про себя учебника с последующим коллективным анализом; устная расшифровка опорных схем; размышление вслух; проговаривание, многократное повторение; комментирование; озвучивание эпизодов из произведений, картин, иллюстраций (ролевое, индивидуальное); фонетические упражнения, речевка и т. п.

Формы письменные, графические: диктант, сочинения, изложения, письменные упражнения; решение примеров, задач; составление опорных схем; запись новых понятий в словари; рисуночное письмо; краткие письменные ответы; творческие письменные работы и т. п.

Формы организационно-предметных действий: самостоятельная работа с учебником; работа над ошибками; самостоятельная работа в тетрадях; самопроверка; работа учащихся за столом учителя или за «специальными» первыми партами; работа по заданиям на карточках, с перфокартами и т. п.

Формы инструментовки деятельности учащихся: защита творческих работ, выполненных дома; сжатый пересказ на время;

театрализованные моменты: чтение одной и той же фразы несколькими учащимися с перевоплощением (с определением победителя); задания: нарисовать ложь Хлестакова, добро и зло, страдания Печорина; послушать, о чем шепчут деревья, и написать об этом; написать сочинение на грамматическую тему: «Сказ о причастии», «О суффиксе Ся», «Похождения суффикса Я» и т. п.; аудиовосприятие с закрытыми глазами; изготовление кроссвордов, ребусов, шарад, лото, «хитрых» заданий друг для друга; «подсказка» учителю учащимися, самостоятельное определение, что необходимо повторить для лучшего усвоения материала; изготовление творческих рисунков; выполнение упражнений со скрытыми ошибками, их обнаружение и анализ; выбор правильного ответа из ряда вариантов; рифмованные минутки чистописания; изготовление детьми иллюстрированных словариков; рисование афиши к предполагаемому спектаклю по изучаемому произведению; изготовление рукописных книг (начальные классы); сочинения и изложения-миниатюры: по опорным словам, по личным впечатлениям, по смыслу пантомимы; коллективное составление сказки (каждый по одному предложению); выполнение всем классом заданий, подготовленных отдельным учеником на соответствующее правило (предвосхищается консультацией учителя) и т. п.

Формы оценки: самооценка; самооценка письменных работ по ошибкам, выявленным учителем (учитель проверяет, а оценки себе учащиеся выставляют сами); взаимооценка (например, оценивание по результатам взаимного опроса); общественная оценка (класс оценивает отдельных учащихся) и т. п.

Поступки и мотивы поведения в учебном познании

Формирование личности происходит в деятельности, являющейся предметным источником поступка. Развитие и формирование учащегося происходит в учебной деятельности, поэтому поступки школьников следует рассматривать в диалектическом единстве с учебными действиями, составляющими содержание деятельности познания.

Выполняя учебные действия, учащийся овладевает знаниями, познавательными умениями, навыками, а совершая поступки, он

овладевает нормами поведения. Действия и поступки в учебной деятельности находятся в диалектической взаимосвязи. При выполнении любого учебного действия обнаруживается отношение личности к деятельности, в которой она участвует, к людям, в общении с которыми она состоит, к себе, а потому *не учебные действия влекут за собой поступок, а сами действия, превратившись в сознательное учение, начинают выступать как поступки.* Учащийся не просто решает, пишет или считает, овладевая содержательной стороной учения. Он пишет активно, увлеченно, внимательно, или ленится, отвлекается, или совсем прекращает учебные действия. При выполнении учебных действий учащийся вступает в отношения с учителем, с одноклассниками, с самим собой, с собственным пониманием зависимости удовлетворения личных потребностей от выполнения учебных действий. С. Л. Рубинштейн писал: «Действие становится поступком по мере того, как отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и другим как субъектам, поднявшись в план сознания, то есть превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие» (*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946. С. 167).

Учебное действие переходит в качество поступка с момента его выполнения. Как только оно становится принадлежностью субъекта, его выполняющего, становится возможным дать оценку процессу или результату действия, а также попытаться определить, почему то или иное учебное действие выполняется активно или пассивно, внимательно или невнимательно и т. п.

Учебное действие в своем протекании или завершенности — всегда поступок, в его основе всегда лежат мотивы как его выполнения, так и невыполнения или неудовлетворительного выполнения. Учебное действие не является поступком только тогда, когда оно только мыслится, до опыта, вне практики.

Но не всякий поступок или действие учащегося в учебной деятельности может быть учебным действием. Учебные действия — это предметные действия познания. Если в учебной деятельности отдельные действия учащегося будут направлены не на познание, а на какой-либо другой предмет деятельности, то такие

действия могут тормозить процесс учения, снижать его качество, вообще могут его остановить.

Таким образом, действия и поступки учащихся, направленные не на познание как предмет учения, а на другой предмет, другую деятельность, тормозящую, задерживающую познание, могут рассматриваться как нарушение норм поведения в учебной деятельности.

Сущность действий и поступков в учебной деятельности, являющихся внешними проявлениями деятельности и поведения в познании, не может быть выявлена без действительных «механизмов слияния» обучения и воспитания, без обращения к внутренним процессам их протекания. «Ничего не поймет в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, ее направленность и мотивы, из которых исходит ее поведение» (*Рубинштейн С. Л.* Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Учен. зап. МГУ. Вып. 90. — М., 1945. С. 10).

Внутренним механизмом превращения учебного действия в поступок является действительный мотив его выполнения. В процессе выполнения учебных действий происходит реализация внешних и внутренних побуждений к участию личности в познавательной деятельности. Реализация побуждений в учебных действиях и поступках, подчиненных познанию, образует мотивационную сферу поведения человека. Диалектика внутреннего единства учебных действий и поступков в том и состоит, что реализация познавательных побуждений составляет и образует нравственную мотивационную сферу ребенка, поведения личности учащегося в учебной деятельности. Воплощение нравственно ценных мотивов учения, поведения происходит в процессе выполнения учебных действий-поступков. Включившись в учебную деятельность, учащийся объективно ставится перед необходимостью выполнения учебных задач, последовательная цепь которых ведет к цели этой деятельности. Необходимость решения учебных задач останется «голой абстракцией» до тех пор, пока не приобретет субъективный характер, не станет *потребностью* личности.

Реализация нравственно ценных мотивов учения и поведения находится в прямой зависимости от превращения учащегося в субъекта активной деятельности.

Учебное действие, рассматриваемое, с одной стороны, как инструмент, как средство познания, а с другой — как отношение к познанию, как поступок, может вызываться множеством побуждений, развивающихся в мотивы учения.

С первых дней учения школьник знакомится с правилами поведения на уроках, с традициями класса, школы, включается в учебную деятельность, в совершение учебных действий, поэтому изначальная объективность учебных действий, поведения, складывающегося из поступков как внешнего проявления познавательной деятельности, несет в себе объективный характер закладываемых в личность мотивов воспитывающего учения. Распространенной является и прямая мотивация учебных действий со стороны учителя.

Вместе с тем следует исходить из того, что прямая мотивация учебных действий и поступков необходима и правомерна, но возможна лишь как педагогический прием для включения в деятельность. Мотивы не являются «абсолютным началом, а сами формируются в деятельности». «Сила объективной логики вещей обычно такова, — отмечал С. Л. Рубинштейн, — что она скорее использует личные мотивы человека как приводной ремень для того, чтобы подчинить его деятельность объективной логике задач, в решение которых он включен» (Там же. С. 564).

То есть учитель должен обладать определенным арсеналом педагогических приемов — «приводных ремней», побуждающих учащихся к выполнению учебных действий, но главное в реализации нравственно ценных мотивов учебных действий и поступков состоит *в организации учебной деятельности*, являющейся источником их формирования.

Единство учебных действий и поступков в учебной деятельности поднимает до понимания сути диалектического единства деятельности и поведения в ней как основы воспитывающего обучения.

Регуляция поведения ребенка, учащегося в учебной деятельности будет зависеть от того, «какое место в жизни человека за-

нимает познание, является ли оно для него частью его действительной жизни или только внешним, навязанным извне условием ее» (*Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1977. С. 300–301).

Участие в деятельности — есть накопление опыта поведения в ней. Отсюда если нравственно ценный опыт поведения в деятельности реализуется в нравственно и эстетически ценных действиях и поступках, то реализация побуждений и потребностей нэтичного, неэстетического поведения в учебной деятельности также происходит в процессе совершения действий и поступков учащихся. Но это уже действия и поступки субъектов, направленные на предмет иной деятельности в учебном процессе. Можно сделать вывод, что важным является понимание того, что воспитание учащихся в деятельности должно состоять не только в том, чтобы совершалось как можно больше нравственных и эстетических поступков, но и в том, чтобы были предотвращены безнравственные поступки.

3.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная деятельность — это базовая деятельность образовательного процесса в школе. Это означает, что единый процесс педагогического развития личности происходит в учебной деятельности на уроке.

С позиций гуманистического подхода в образовании процесс педагогического развития личности представляет собой (должен представлять) единый процесс всестороннего и гармоничного развития ребенка, ученика, человека. Всестороннее и гармоничное развитие в школе на уроке предполагает *умственное, нравственное, эстетическое и физическое* развитие учащихся.

Умственное развитие и воспитание

Умственное развитие и воспитание происходит в процессе овладения знаниями, познавательными умениями и навыками.

Знания — это сведения или информация об окружающей действительности, закрепленные в сознании человека. Научные знания — это системные сведения, полученные в результате опытно-экспериментальной, научной деятельности в конкретной области действительности. Знания учащихся, приобретаемые в учебной деятельности на уроках, характеризуются научностью и системностью. Однако учебные знания, получаемые в школе, в отличие от научно-исследовательских знаний представляют собой обширную системную, оптимальную и бесспорную научную информацию, характеризующую культурные достижения человечества в филогенезе. В процессе овладения знаниями происходит умственное развитие человека. В школе умственное развитие представляет собой педагогически организованный процесс.

Умственное развитие учащихся происходит в процессе качественного развития знаний в познавательные умения. Познавательные умения подразумевают способность ученика совершать умственные познавательные действия в процессе учебной деятельности на основе конкретного учебного материала. Этим познавательные *умения* едины с познавательными *навыками.* Но они различаются. Познавательные умения — это исходный качественный уровень в процессе умственного развития человека, это совершение умственных действий с активным привлечением знаний. Умственно развитая личность характеризуется познавательными навыками, способностью производить максимум познавательных операций: анализировать, делать обобщения, выделять главное, выстраивать перспективу в познании, проектировать познавательный процесс, делать заключения, выводы, выдвигать гипотезу и т. п. Способность к активной и творческой мыслительной деятельности — критерий умственной развитости личности. Подобные качества развиваются в процессе постоянных интеллектуальных упражнений при условии применения проблемных, исследовательских, деятельных, творчески активных методик обучения.

Умственная развитость личности измеряется, по меньшей мере, эрудицией, мыслительными способностями, потребностью в интеллектуальной деятельности, действиях и мыслительных

операциях. Если в качестве идеала рассматривать всесторонне и гармонически развитую личность, то спор в истории о преимуществах формального и материального образования может быть завершен, теряет смысл. Формирование эрудиции в этом случае должно начинаться с самого широкого, *общего, энциклопедического образования* и, не прекращаясь ни на минуту, постепенно переводиться в глубокие и конкретные профессиональные знания в соответствии с индивидуальными интересами в познании и их профессиональной востребованностью.

Следует сознавать, что овладение знаниями, собственно интеллектуальное развитие и *умственное воспитание* — это единый процесс педагогического развития личности в школе. Подобное понимание позволяет, с одной стороны, сознавать, а с другой — целенаправленно организовывать процесс формирования познавательных интересов, потребностей, способность к напряженному умственному труду.

В деятельности учебного познания учащийся, ребенок, человек, так же как и в любом другом виде деятельности, совершая предметные действия и овладевая через них знаниями, упражняясь в интеллектуальных операциях, *переживает* эти действия — испытывает либо удовлетворение, либо негативные эмоции. Успешные учебные действия, связанные, как правило, с одобрением со стороны взрослых, с высоким статусом ученика в среде учащихся, побуждают к старанию и прилежанию, к желанию учиться лучше, а это уже тенденция продвижения к главным целям в умственном воспитании — к познавательному интересу и познавательным потребностям.

Нравственное воспитание

Нравственное развитие учащихся в учебной деятельности на уроках раскрывается в понимании единства сущего, единства человека. В познании человек, ученик переживает разные чувства, совершая познавательные действия, становится нравственным, формирующим обстоятельством для самого себя и для окружающих. Человек испытывает либо положительные чувства, либо отрицательные, либо созидает, либо разрушает в познании, либо создает удобства или неудобства для людей, а окружающие его

люди, в свою очередь, либо переживают положительные чувства в результате его успехов в познании, либо успех познающего создает проблемы другому познающему и т. п.

Учебное познание всегда происходит одновременно с овладением содержанием, несущим нравственную и иную информацию, не оставляющую человека равнодушным. Специальная, естественно-математическая информация уступает по силе нравственного воздействия познания материалу в гуманитарных областях знания. Многое зависит от личности учителя, его способностей «заставить заработать» материал нравственно. Наиболее содержательными по силе нравственного воздействия на сознание человека, на его чувства являются литература, история, художественная культура. Многое зависит от подбора и подачи учителем содержания художественных произведений. Нравственное воздействие, например, зависит и от акцентов в способах работы с литературой: одно дело литературоведческий подход в познании, другое — «нравственностью литературы формирование этических устоев личности» в целенаправленном, специально организованном педагогическом процессе.

Любое познавательное, то есть предметное, действие ученика является одновременно и формирующим обстоятельством, поступком личности в отношении самой себя. Испытывая затруднения, напряжение в познании, но, преодолевая его, ребенок вырабатывает в себе волевые качества, а совершая познавательные действия, становится умелым, организованным, аккуратным, наблюдательным, у него формируются качества созидания.

К сожалению, в познавательных действиях могут формироваться прямо противоположные качества. Маленький ребенок, младший школьник, подросток часто сопровождает свой природный познавательный интерес и эстетические влечения разрушительными действиями — сломать, чтобы узнать, что внутри, сорвать цветок и бросить, затоптать растения, причинить боль котенку, щенку и т. п. Любые действия познания сопровождаются гаммой чувств, как нравственно и эстетически ценных, так и потенциальных отрицательными нравственными следствиями. В познании, как и в любой деятельности, человек упражняется в нравственности или в безнравственности.

В познании ученик оказывается нравственно развивающим обстоятельством не только для самого себя, но его любое действие является поступком и поведением в отношении окружающих его людей. В определенных условиях ученик, оказавшись в категории «слабых», может постепенно стать равнодушным к переживаниям родителей за свои неуспехи, а это — ступенька к формированию равнодушия к самим родителям. В определенных условиях ученик может стать эгоистичным в своих достижениях, высокомерным по отношению к одноклассникам. В познании могут формироваться такие качества, как зависть к успехам других, нетерпимость, злорадство. Природное чувство справедливости может перерасти в наушничество (особенно это заметно в начальных классах).

Человек, ребенок развивается и формируется в среде людей, в морально-психологической обстановке в группе, а в образовательно-педагогическом процессе — в моральном климате класса, в общении с учителями, с одноклассниками. Способ организации классно-урочного образования представляет собой основу для возможного развития коллектива, обусловливает зависимость ученика, ребенка от влияний и воздействий группы, общественного мнения.

Учитель должен быть подготовлен к пониманию естественного, спонтанного нравственного становления человека, ребенка, ученика в каждый момент его жизни, в каждый момент урока. Учитель должен уметь управлять этим процессом.

Нравственное становление, спонтанное или управляемое, происходит не только в совершении предметных действий познания в практике педагогического процесса на уроке, но и во взаимодействии субъектов этого процесса.

Всем учителям знакома ситуация, в которой сильные ученики в своем нетерпении, опережая менее подготовленных, подавляют затрудняющихся, «забивают» морально, усугубляют своим превосходством и без того сложное положение детей с неразвитой реакцией, вниманием, памятью. Так в подобных нравственных упражнениях за долгие классные годы, если процесс оказывается вне профессионального внимания и практики педагога, формируется пренебрежение к одноклассникам.

Общение, взаимодействие субъектов образовательно-педагогического процесса на уроке — это объективный процесс, но при должной подготовке учителя может быть эффективно управляемым и направляемым на достижение целей нравственного воспитания.

Нравственное становление личности происходит как в прямом, так и в опосредованном взаимодействии. Педагогически организованное, нравственно формирующее взаимодействие субъектов педагогического процесса может предполагать: нравственно-деловое взаимодействие на уроках, например, групповые формы работы; взаимопомощь учащихся на уроках; проявления делового внимания и гуманистические проявления в деятельности, например, отзывчивость и доброжелательность при ответах одноклассников и при выполнении других учебных действий на уроке; контактность на уроке во взаимодействии с учителем, такт, проявление уважения и т. п. Нравы, отношения, традиции, складывающиеся или уже сложившиеся, обусловливают действия и поведение ребенка в образовательном процессе, а значит, обусловливают процесс его нравственного развития.

Перечисленные обстоятельства в образовательно-педагогическом процессе, реализующемся в классе на уроке, — это всего лишь очевидные объективные формирующие факторы, которые обязательно и закономерно, в большей или в меньшей мере, влияют на процесс развития и формирования личности ребенка, ученика. Этот вопрос связан с необходимостью осмысления сущностных функций образовательно-педагогического процесса — обучения и воспитания.

В условиях развивающейся российской школы в 90-х годах минувшего века вопрос ставился так: коль скоро в развитых «цивилизованных» странах в массовой школе воспитание не считается возможным по соображениям свободы морали, мировоззрений и т. п., то и российская школа должна не отстать от «цивилизации». Такая ситуация сочетала в себе сознательную демагогию, опиравшуюся на дилетантизм.

Нравственно формирующие функции образовательного процесса школы — явление объективное и закономерное. Каждый ребенок, каждый ученик в каждую минуту своей жизни, а тем бо-

лее в целенаправленном образовательном процессе не только овладевает знаниями, но и развивается умственно, нравственно, эстетически, формируется его мировоззрение.

Другое дело, школа может декларировать отказ от воспитательной функции. В этом случае мы будем иметь дело с намеренным искажением полноты формирующих характеристик образовательно-педагогического процесса в классе на уроке и не только в нем. В этом случае нравственное (либо аморальное) развитие учащихся будет происходить стихийно.

Нравственное воспитание своих граждан — существенная характеристика параметров, которыми измеряются развивающиеся цивилизации (в противоположность деградирующим). Отказ российского общества и системы образования от классового принципа в воспитании не должен повлечь за собой другую крайность — отказ от культурного развития общества. Тем более, когда другие социальные институты (церковь, семья), которым воспитательная функция присуща исторически и по их сути, в российском обществе еще функционально не реставрировались или реставрировались неполностью. На современном этапе развития российского общества школа остается пока единственным социальным институтом, который все еще не утратил профессионального потенциала для поддержания культуры, морали в обществе.

Школа обладает возможностями воспитания навыков культуры поведения, культуры речи, сдержанности детей в общении, поведения в обществе, вежливости, привычки к доброжелательности, привития навыка здороваться при встрече со знакомыми и незнакомыми людьми, уметь извиниться, пропустить вперед, подняться с места, общаясь со старшими, с женщиной, культурно передвигаться в пространстве, не толкаясь и не задевая людей.

Например, как может повлиять на ограничение «свободы морали» и «свободы мировоззрений» недопустимость истерического крика и визга учащихся на переменах?

Эстетическое и культурное развитие и воспитание

Аспектом воспитательной функции образовательно-педагогического процесса на уроке является *культурное и эстетическое развитие личности.* Эстетическое развитие и воспитание —

понятия единые, но не тождественные. Эстетическое воспитание — это развитие организованное, управляемое, целенаправленное.

Однако эстетическое развитие далеко не всегда является результатом воспитания. Эстетическое развитие может быть естественным. Так происходит с людьми с тонкой и чуткой натурой, трепетно воспринимающими красоту, с красивыми и гармоничными людьми от природы. Но для человека современной культуры этого недостаточно.

Эстетическое воспитание — это воспитание чувств и вкуса. В качестве целей эстетического воспитания следует рассматривать формирование эмоционально-чувственной отзывчивости человека к прекрасному, возвышенному, героическому; эмоциональное неприятие безобразного, пошлого. Эстетически воспитанная личность характеризуется знаниями об эстетическом в искусстве, в жизни, эстетической грамотностью, способностью эстетического восприятия произведений искусства. Эстетическое воспитание предполагает развитые творческие способности, потребность эстетического освоения действительности, жизни, деятельности, отношений с людьми. Эстетически воспитанная личность характеризуется чутким, трепетным отношением к красоте природы, потребностью ее оберегать, сохранять.

Средствами эстетического воспитания школьников являются сама жизнь, учебная деятельность, игры, художественно-творческие виды деятельности, красота родного края, природы, литература, театр, музеи, общественная деятельность человека. Психологической основой воспитания выступает чувство удовлетворения деятельностью и наслаждение. Эстетическое воспитание происходит в общении посредством красоты слова, действий, жестов, ритма, гармонии. Целью и средством воспитания является речь человека, ее культура, речь должна быть образная, точная, продуманная, плавная и т. п.

С введением специальных дисциплин в школе активизируется *эстетическое образование*, то есть даются определенные знания по теории и истории художественной культуры. Знания могут усиливать эстетическое формирование личности, чувственную и действенную сферу личности, если они закладываются

и за пределами школьного образовательного процесса. Исключением являются отдельные школы, которые в силу субъективных благоприятных причин обладают потенциалами эстетического развития учащихся (например, практика Павлышевской школы во времена деятельности В. А. Сухомлинского или практика М. П. Щетинина).

Учитель высокой профессиональной квалификации должен быть готов для работы по эстетическому воспитанию учащихся на уроках.

Источником эстетического развития личности, средств эстетического воспитания является *педагогический процесс*. Фактором эстетического развития личности выступает красота отношений участников педагогического процесса. Эстетическое воспитание тесно переплетается с нравственным воспитанием. Результатом становятся отзывчивость, чуткость, доброта, внимание к человеку, способность к сопереживанию, к умению выслушать, прийти на помощь и пр.

Источник эстетического воспитания — *природа родного края*. Примером может служить практика работы с детьми В. А. Сухомлинского: «Школа радости», «Школа под голубым небом», «Наш уголок мечты!», «Мы слушаем музыку природы», «Мы слушаем тишину степи» и т. п.

Источником, средством и одновременно целью эстетического воспитания выступает *культурная личность*.

В российской школе на протяжении многих десятилетий отношения с культурой были сложными. Само это понятие практически отсутствовало в учебниках по педагогике, когда раскрывалось содержание воспитательной функции педагогического процесса. Организаторы российской школы советского периода, стоявшие у истоков создания нового образования в 20–30-е годы, подыгрывая низкой культуре масс, с одной стороны, а с другой — проводя целенаправленное разрушение культурных форм, избегали этой стороны в анализе целостности гармонической личности. Историческая культура вошла в противоречие с главным принципом в решении всех вопросов — классовым подходом.

Культура народа, общества — это то, что объединяет, сплачивает людей и противодействует антагонизмам.

Формирование культуры или культурного человека можно начать с объяснения самого понятия *культура*, хотя может быть избран и другой путь. Следуя М. С. Кагану, к культуре следует относить все, что имеет природные и общественные начала, но получило преломление в практике человека. На современном уровне развития цивилизаций проще назвать то, что к культуре не относится. Это нетронутая природа и сохранившийся животный мир, не испытавший вмешательства человека. Все остальное следует относить к культуре.

Такой подход, на первый взгляд, противоречит утверждениям о том, что культурное воспитание в российской школе в XX веке было поставлено неудовлетворительно. Знания, школа, система образования, учения о нравственности, о гармонической личности — все это относится к культуре. Объективно человек не может оказаться вне культуры. Вопрос в другом.

Важнейшей культурной ценностью выступает *историческая культурная память*. Трагедия российского культурного (или антикультурного) эксперимента состояла в попытке прервать такую память. Хранители культурной памяти, источники эстетического воспитания — это литература, искусство, архитектура, народные традиции, обряды и т. п. Против них была направлена пролетарская культурная революция. Низкая культура масс использовалась как инструмент борьбы за власть. Проводилась селекция произведений литературы, искусства, разрушались архитектурные памятники, насильно внедрялись новые традиции, искоренялись старые. Поэтому, говоря о культуре выпускника общеобразовательной школы, о его культурном облике, следует иметь в виду *восстановление исторической культурной памяти.*

В связи с этим в современной общеобразовательной школе источником и педагогическим средством культурного развития и эстетического воспитания учащихся выступают уроки культуроведческих дисциплин. Новые учебные предметы эстетической направленности позволяют ориентироваться учащимся в сложном мире искусства в широком контексте культуры своего народа и народов мира. «Культурно-воспитательная миссия искусства заключается прежде всего в том, чтобы расширять круг общения

и духовное пространство каждого человека, дополнять его реальное общение воображаемым общением с героями художественных произведений, через них — с их великими создателями и их современниками, постигать культурный смысл различных веков, творчества народов и отдельной человеческой судьбы» (*Мосолова Л. М.* Основы теории художественной культуры. — СПб., 2001).

Культурное воспитание предполагает не только обращение к прошлому, к культурной памяти народа, но и познание современных культур и цивилизаций.

Ребенка, ученика важно развивать не только нравственно, эстетически. Воспитание должно быть обращено не только к сознанию личности, но и к внешним культурным формам проявления сознания, проявляющегося и формирующегося одновременно. Важной является *формальная сторона* поведения человека: манеры поведения в обществе, культура речи, поведение за столом, умение обратиться к женщине, к старшему по возрасту и т. п. Важно воспитывать культуру пользования звуковыми, шумовыми установками. Поведение человека должно быть не только нравственным, но и красивым. Культурное воспитание — актуальный предмет педагогической деятельности. Культурная личность — важнейшая педагогическая цель.

Физическое развитие в школе

Гармоническое развитие ребенка, ученика характеризуется его здоровьем и физической красотой. Но вопрос не в том, что уроки обладают потенциалом для укрепления здоровья, а в том, чтобы не допустить потери здоровья и физической деформации развивающегося детского организма на уроках. Способ организации образовательно-педагогического процесса в школе приводит скорее к отрицательным следствиям для здоровья и физического развития ребенка, чем к положительным. Каждый ученик пребывает в неподвижности или малоподвижности за своим рабочим столом в течение четырех-шести уроков, то есть до пяти часов каждый день, и так годами.

Уроки потенциальны такими отрицательными следствиями для физического развития детей, как искривление позвоночника,

деформация грудной клетки, ухудшение или потеря зрения, нервные срывы, моральная подавленность, кислородное голодание и т. п.

Отдельного рассмотрения требуют уроки физкультуры. *Развитие физической культуры личности* следует рассматривать, по меньшей мере, в трех аспектах: физическое развитие, физическое воспитание и собственно формирование физической культуры личности. Ни один из аспектов в целостной характеристике физического развития не реализуется вне физических упражнений, вне деятельности физической культуры. Однако следует понимать, что собственно физическое развитие, то есть развитие подвижности, силы, ловкости, определенные достижения в видах спорта, *прямо не ведет к воспитанию нравственности*, физической культуры личности. Физически развитый человек может обладать разными качествами: не только великодушием, потребностью защищать, помогать слабым, но и высокомерием, чувством превосходства, жестокостью, цинизмом. То есть ***физическое развитие*** *— это процесс и результат целостного, единого внешнего и внутреннего, качественного, положительного изменения человека в результате самопреобразующей деятельности — физических и нравственных тренировок, упражнений, нагрузок, — требующей активного осознания ее смысла, ценности, значимости для работающего над собой человека, а также осознания значения физических, спортивных результатов личности для окружающих.* Результатом физического развития человека без целенаправленного нравственного сопровождения учителя физкультуры, тренера, педагога может стать аморальная личность.

Снятию накапливающегося излишнего физического напряжения на уроках служат перемены. Но лишь за очень редким исключением они оказываются педагогически организованными. Вопрос педагогической организации перемен практически не представлен ни теоретическими, ни методическими исследованиями, ни требованиями руководящих структур системы образования. В итоге между уроками школа имеет кричащую, беспорядочно снующую, часто доходящую до истеричного поведения безумную толпу детей, в которой происходят столкновения, па-

дения, ушибы. Особенно часто такое наблюдается в поведении учеников начальной школы, а нередко и в поведении подростков.

Отдельные руководители школ считают это нормальным. Но каждый учитель знает, как долго после такой «разрядки» отдельные дети не могут включиться в работу на уроке, как много травм, иногда увечий получают дети на переменах. Пущенные на самотек перемены являются следствием либо педагогической безграмотности, либо безответственности прежде всего руководителей школ. Отдельный учитель ничего не сможет сделать в масштабах школы. Масса учащихся сливается на переменах в одно целое. Подконтрольные классному руководителю ученики увлекаются общим потоком, неразберихой, у учителя опускаются руки. Этот вопрос находится исключительно в компетенции руководителей школ. Универсальный инструмент для решения педагогической организации перемен — «единые требования» педагогического коллектива школы, реализующиеся одновременно в каждом педагоге, через каждого учителя, последовательно, неуклонно, постоянно до достижения нравственных, эстетических и культурных традиций поведения в школе.

Следует признать, что вопрос сохранения здоровья и физического развития детей в российских школах остается неудовлетворительным.

Специальных дополнительных исследований требует проблема *трудового воспитания* ребенка. С нашей точки зрения, трудовое воспитание в истории, теории и практике образования — это идея педоцентризма, когда классическое гимназическое образование потребовало переноса акцентов с активности учителя на активность ученика. А понятия *дело, прагма, действие* и *деятельность* были заменены центральной в марксизме категорией *труд.*

Иной смысл *трудовое воспитание* получило в теориях материального образования, социальной дифференциации образования. Отсюда проблема трудового воспитания должна получить развитие, по меньшей мере, в двух аспектах. С одной стороны, как направление нравственного развития человека, а с другой — деятельностного, предметно-функционального развития, как

процесс формирования предметных потребностей деятеля. Другими словами, как проблема профессионально-нравственного развития и формирования личности в конкретном виде деятельности, в том числе и в учебном познании.

Несомненно, в процессе школьной жизнедеятельности учащихся их умственное, нравственное, эстетическое развитие, развитие физической культуры может быть организовано и в других, во внеурочных формах и видах деятельности. Главным при этом должно оставаться осознание того, что учебная деятельность — это базовая, а значит, *ведущая* деятельность в аспектах всестороннего и гармоничного развития личности на протяжении всех лет учебы в школе. Внеурочные виды и формы деятельности учащихся в школе следует сознавать вспомогательными в формировании личности (по замыслу и сути школы), не идущими ни в какое сравнение с постоянством, продолжительностью, содержательными и профессиональными возможностями деятельности учебного познания, хотя в определенных случаях они способствуют и дополняют процесс формирования личности в главном — в учебном познании. *При плохой постановке учебного познания в школе невозможна успешная внеурочная воспитательная работа.*

3.8. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Анализ структуры и системы образовательного процесса требует рассмотрения *взаимодействия* его субъектов. Для проникновения в сущность этого феномена важно различать взаимодействие по направленности: учителя с учащимися, или предметное (преобразующее) педагогическое взаимодействие; учащихся с учителем, или педагогически организованное познавательное взаимодействие; взаимодействие учащихся друг с другом, или взаимодействие субъектов в работе рядом.

Взаимодействие учителя с учащимися — это преобразующее педагогическое взаимодействие — необходимые *условие, форма и функция,* присущие процессу педагогической деятельно-

сти. Вне взаимодействия педагогическая деятельность невозможна. Другой аспект — это предметная суть взаимодействия, в качестве которой выступает культурное преобразование субъекта, образование — обучение и воспитание. То есть причиной возникновения педагогического взаимодействия является не потребность во взаимодействии с конкретным лицом, не потребность в общении, а специфика любой преобразующей деятельности, требующей прямого контакта с преобразуемым объектом, в данном случае с учеником, с учащимися. Изначально предметом взаимодействия учителя с учащимися выступает потребность в культурном преобразовании личности каждого ученика в соответствии с идеальными представлениями, потребность, транслируемая учителю обществом. Другое дело — преобразующее педагогическое взаимодействие, как любое другое, в силу возникающих и устанавливающихся отношений между субъектами может развиться в общение, в особую *деятельность общения*, в которой предметом выступает один субъект для другого. То есть *если в преобразующем педагогическом взаимодействии устанавливаются дружеские, доброжелательные отношения между субъектами, возможно возникновение особого вида взаимодействия, которое называется общением.* В общении как деятельности, наряду с преобразованием во взаимодействии, возникает уже иной, особый предмет взаимодействия — *человек* как притягательная ценность для другого человека. Но часто складывается так, что преобразующее педагогическое взаимодействие в общение не развивается. Часто у начинающего, молодого учителя, например, не складываются отношения со старшеклассниками. В этом случае учитель вынужден взаимодействовать, всякий раз страшась встречи с классом, идя на урок с тяжелым сердцем.

Люди иногда бывают вынуждены взаимодействовать, не только не испытывая потребности в общении, то есть друг в друге, а напротив, испытывая желание, потребность избежать встречи, разговора, взгляда и т. п. Это в равной мере может прослеживаться и в субъект-субъектных связях в образовательном процессе.

Подобное знание важно для профессионала. *Взаимодействие учителя с учащимися в образовательном процессе должно полу-*

чить развитие с предметного уровня преобразующей деятельности во взаимодействии на уровень преобразующего общения. То есть в образовательном процессе важно стремиться вынужденное взаимодействие развивать в потребность во взаимодействии на основе доброжелательности, взаимных симпатий, развивать в общение. Недопустима стагнация взаимодействия, что потенциально развитием в борьбу противоположностей — учителя и ученика.

Преобразующее педагогическое общение — это цель или одна из фундаментальных целей учителя как субъекта педагогической деятельности, именуемая в практике передовых учителей *сотрудничеством.* Такая цель достигается в процессе реализации целого ряда промежуточных, процессуально-педагогических целей в педагогическом процессе, в классе на уроке, а именно:

– хорошее настроение учащихся;

– эмоциональный положительный настрой, чувство успеха;

– интерес к происходящему на уроке, к предмету;

– вера ученика в учителя;

– вера в себя, в свои силы;

– вдохновение;

– свободное, непринужденное обращение в образовательном процессе;

– возможность высказываться, размышлять вслух, оспаривать;

– взаимопонимание между учителем и учащимися;

– содружество учителя с учащимися;

– психологическая комфортность;

– доброжелательная атмосфера, атмосфера успеха;

– деловая обстановка;

– снятие утомленности учащихся, обеспечение возможности проявить себя каждому ученику;

– духовный контакт участников образовательного процесса;

– готовность к сотрудничеству с учителем.

В образовательном взаимодействии на уроке можно наблюдать разнообразные формы предметного преобразующего взаимодействия учителя с учащимися. Назовем их.

Формы инструментовки педагогического взаимодействия:

– прямое обращение с точным указанием действий, с требованием, замечаниями, что делать, как себя вести, как выполнять, обращение к мыслительным способностям, к здравому смыслу;

– специальная последовательность действий учителя (например, сообщается всему классу условие и лишь после этого учащийся вызывается к доске);

– опора на мнение учащихся, на их практический опыт;

– точное указание времени, отводимого для самостоятельной работы;

– перевод индивидуального ответа ученика в объяснение и уточнение материала для всего класса;

– актуализация, установка на важность, мотивировка деятельности учащихся;

– согласование учителем своих действий с классом;

– импровизация в процессе урока;

– аудиовизуальное взаимодействие со всем классом во время полных ответов отдельных учащихся;

– обращение с учащимися на «вы»; местоимение «мы» во взаимодействии учителя с учащимися на уроке;

– тихий опрос;

– демонстрация экспериментов;

– демонстративное огорчение ленью, неуспехами ученика;

– направление непроизвольно возникающих ситуаций на педагогические цели;

– создание ситуации неожиданности, новизны;

– лексическая смысловая инструментовка;

– лексическая и интонационная инструментовка внушения;

– интригующая инструментовка;

– «нашептывание на ухо»;

– «задания в темноте»;

– опора на положительное в личности ученика, на индивидуальные особенности;

– опора на специфические особенности класса, группы, коллектива детей;

– опора на актуальный психологический, интеллектуальный и моральный потенциал класса, на настроение, темперамент;

– свободный выбор индивидуального задания;

– последовательная постановка вопросов (таким образом «слабые» получают алгоритм ответов);

– контрольная проверка изложений-миниатюр по билетам;

– работа учащихся «по желанию»;

– чередование, смена содержания деятельности (разрядка, снятие напряжения учащихся);

– литературный суд над героями произведений;

– специальная педагогическая инструментовка, переводящая учащихся в участников сказочного сюжета;

– использование музыкального фона (например, музыка, имитирующая полет).

Формы организационно-предметного взаимодействия:

– объяснительное взаимодействие с учеником у доски по затрудняющему всех вопросу, с опорой на класс;

– уточняющее, дополнительное объяснение вопроса классу через отвечающего у доски (или с места) ученика с дополнениями и корректировкой учителем;

– наводящее или доказательное взаимодействие при решении задач, примеров с пояснением на доске;

– совместный просмотр и анализ слайдов;

– индивидуальная работа с учащимися у доски;

– совместное планирование предстоящей работы на уроке;

– совместное придумывание игры;

– игры: КВН, путешествия, соревнования, викторины, экскурсии по иллюстрациям, деловые игры, спектакли;

– урок-праздник, урок — смотр знаний;

– выполнение части домашней работы в классе под руководством учителя.

Формы оценки во взаимодействии учителя с учащимися:

– устное поощрение, похвала, одобрительная улыбка;

– сообщение вслух об индивидуальных успехах отдельных учащихся в процессе выполнения заданий;

– доброжелательное удивление или восхищение отличным или хорошим ответом;

– аргументация оценок;

– открытый учет знаний (группирование детей по успеваемости: 5–4; 4–3; 3–2);

– оценка работы и результатов деятельности группы учащихся (например, по рядам: в процессе урока накапливаются оценки за индивидуальные ответы, а группе выводится общая оценка).

Другой вектор в анализе образовательного процесса — это ***взаимодействие учащихся с учителем***. Исходно для учащихся это формальный аспект (форма), это вынужденное взаимодействие, единственным мотивом которого выступает образование как неперсонифицированная культурная необходимость. В классно-урочной системе образования ученик не выбирает учителя. Ученик вынужден взаимодействовать с тем учителем, который «достанется». Вне взаимодействия с учителем в классе на уроке деятельность учебного познания не происходит. Особенность состоит в том, что перспективы ценностного развития классно-урочного, познавательного взаимодействия *полностью зависят от учителя*. Учащиеся, даже не испытывая потребности во взаимодействии с учителем, скажем, в силу его личностных характеристик, объективно, *по форме* классно-урочного обучения стоят перед необходимостью взаимодействия. А это значит, что *учащиеся всегда испытывают потребность в психологически комфортном и профессионально адекватном взаимодействии учителя с ними*. Продвижение в познании учащихся всецело зависит от профессиональных качеств учителя, способного (или не способного) обеспечить познавательное взаимодействие. *Высокий профессионал всегда стремится к скорейшему переводу взаимодействия по мотивам неперсонифицированной культурной необходимости во взаимодействие по мотивам познавательного общения учащихся с учителем, к взаиморазвивающему и взаимоусиливающему познанию и общению*. Вот почему учителя-новаторы так настаивают на сотруд-

ничестве как основополагающем принципе педагогической деятельности.

К сожалению, в образовательном процессе часто наблюдается деградирующее взаимодействие учащихся с учителем. В одних случаях учащиеся оказываются не включенными в учебное познание, а в других, испытывая волевое или иное давление со стороны учителя и участвуя в познании, приобретают устойчивое негативное отношение к учебной деятельности, к конкретной учебной дисциплине. Отсюда *потребность учащихся в общении с учителем в учебном познании* есть другая, не менее важная *цель преобразующей педагогической деятельности*, цель, достижение которой происходит в развитии взаимодействия по обстоятельствам, в мотивы познавательного общения, сотрудничества с учителем.

Взаимодействие учащихся друг с другом. Этот вектор важен для анализа, потому что оказывается фактором, опосредующим как педагогическую преобразующую деятельность, так и учебное познание школьников. Дело в том, что анализируемое взаимодействие вызвано к жизни особенностями классно-урочного образования и выступает его обязательным системным звеном. Взаимодействие учащихся в учебном познании в классе на уроке является следствием массовой культуры современного образования. Каждый ученик в иных обстоятельствах предпочел бы и, возможно обнаружил более высокие успехи, например, в индивидуальном взаимодействии с учителем. *Познание исходно не предполагает взаимных действий учащихся.* Признака классно-урочного обучения еще недостаточно, чтобы, например, вести речь о познавательном взаимодействии учащихся, а тем более о познавательном общении. Другое дело — познавательное взаимодействие учащихся может быть предусмотрено специальной методикой. Кроме того, «работа учащихся рядом» потенциальна возникновением познавательного взаимодействия по мотивам личного свойства: отзывчивости на затруднения других в познании, взаимовыручки на основе симпатий друг к другу и т. п. Здесь кроются потенциалы перевода мотивов общения в мотивы учения.

Поскольку культура современного массового образования предполагает исходно «работу рядом» большой группы учащихся, постольку объективно возникают взаимные действия в познании, в том числе и на разнообразных инопредметных основаниях, а не только на основании познания. Преобразующая педагогическая деятельность учебного познания значительно обусловливается складывающимися межличностными отношениями учащихся. В не сложившихся отношениях в классе ученики тем не менее вынуждены взаимодействовать, когда этого требуют формы работы, задаваемые учителем. В этом случае познавательное взаимодействие будет подавляться межличностным противодействием. Поэтому для учителей важной *целью педагогической деятельности становится развитие классно-урочного системного взаимодействия из формы в качество общения как вида взаимодействия, как деятельности, мотивами которой становятся симпатии друг к другу, приятельские отношения, дружба, интерес к другому человеку и т. п.*

Не существует каких-то особых форм взаимодействия учащихся с учителем или учащихся друг с другом на уроке, которые бы не были заданы методическим замыслом урока. То есть дело не в формах взаимодействия, а в *отношениях* субъектов педагогического и образовательного процессов. Хотя можно привести некоторые примеры форм взаимодействия субъектов образовательного процесса с вектором от учащихся к учителю или учащихся друг к другу:

– одновременное выполнение задания одним учащимся у доски с комментированием, а всем классом в тетрадях (например, решение задач, примеров, грамматический разбор предложения);

– взаимное редактирование, рецензирование;

– взаимопроверка работ учащимися;

– работа парами, группами;

– коллективное составление рассказов, сказок и т. п. (каждый по одному предложению);

– выполнение всем классом заданий, подготовленных отдельным учеником на соответствующее правило (предвосхищается консультацией учителя);

– соревнования, инсценировки;

– дискуссии, диспуты, диалоги, игры: интервью, пресс-конференции, аукционы;

– собеседования;

– взаимооценка (например, по результатам взаимного опроса);

– общественная оценка (класс оценивает работу отдельных учащихся) и т. п.

? Вопросы для обсуждения

1. Какие виды деятельности входят в структуру педагогического процесса, реализующегося на уроке?
2. Что имеется в виду, когда говорят, что педагог — это вторичный субъект педагогической деятельности?
3. Что означает понятие *образовательная функция бытия?*
4. В какой мере правомерно понятие *педагогическая деятельность родителей?*
5. Дайте определение *педагогической деятельности.*
6. Раскройте *природу* педагогической деятельности.
7. Дайте определение *образования* с позиций педагогического развития личности.
8. Назовите известные вам значения понятия *образование.*
9. Назовите *предмет* педагогической деятельности.
10. Проведите *системный анализ* предмета педагогической деятельности.
11. Что является основанием для утверждений, что учителем-мастером может стать любой нормальный человек без противопоказаний к профессии?
12. Раскройте единство предметных *действий,* их *функций* и *форм* реализации в педагогической деятельности.
13. Что общего и в чем различие понятий *учебная активность* и *учебная деятельность*?
14. В чем различие понятий *учебная активность* и *активная учебная деятельность?*
15. Можно ли считать *цели,* которые ставит перед учениками учитель в учебном познании, *целями деятельности учащихся*?
16. Расскажите о *предметных действиях* и *формах* реализации учебных действий.

17. Расскажите о процессе развития *действия* в *поступок.*

18. Что является внутренним механизмом превращения учебного действия в поступок с позиций структурного анализа деятельности?

19. Что означает понятие *базовая деятельность* педагогического процесса?

20. Раскройте понятие *воспитывающее обучение* и его методологию.

21. Как происходит *нравственное развитие* учащихся на уроках?

22. Расскажите о *целях* и *средствах* эстетического воспитания в школе.

23. Как определяет и объясняет феномен *культуры* М. С. Каган?

24. Раскройте проблему *физического развития* учащихся в школе и на уроках.

25. Расскажите о специфике *взаимодействия учителя с учащимися* на уроках.

26. Проанализируйте феномен общения с позиций *цели* и *средства* в педагогической деятельности.

27. Что означает *преобразующее педагогическое общение*?

28. Чем обусловливается *взаимодействие учащихся с учителем*?

29. Что означает понятие *«работа рядом»* в характеристиках образовательного процесса на уроках?



Список рекомендуемой литературы

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

Васильева З. И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. — Л., 1973.

Верб М. А. Педагогическая культура личности // Введение в педагогическую деятельность. — М., 2000. С. 105–126.

Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. — СПб., 1877.

Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. — СПб., 2002. С. 149–154.

Основы теории художественной культуры: Учебное пособие / Под общ. ред. Л. М. Мосоловой. — СПб., 2001.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. — М., 1984.

Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., 1996.

Радина К. Д. Методы нравственного воспитания. — Л., 1958.

Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. — Л., 1989.

Роботова А. С. Педагогическая деятельность // Введение в педагогическую деятельность. — М., 2000. С. 5–44.

Теории личности в западноевропейской и американской психологии / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 1996.

Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. — М., 2002.

Шапошникова И. Г. Общение как основа педагогической деятельности // Введение в педагогическую деятельность. — М., 2000. С. 83–105.

Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М., 1971.

Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. — М., 1986.

Глава 4

Теория педагогического метода

- Категориальный аспект проблемы
- Педагогические средства
- Развитие педагогических средств во времени
- Педагогический метод
- Методы обучения и воспитания
- Общие и частные методы
- Фундаментальные педагогические средства
- Педагогический прием
- Факторы, средства, функции, принципы, формы и виды деятельности педагогического процесса
- К вопросу единства и различий методик и технологий в педагогике

Опорные слова и понятия

метод; методы школьной работы; методы обучения, воспитания; средство, средства педагогические; временной анализ педагогических средств; метод педагогический; природа, источник метода; практика, процесс; внедрение; новый метод; общий метод; частный–производный метод; частный (независимый) метод; педагогический прием; методика педагогическая, технологии обучения

4.1. КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

Познание педагогического процесса и проникновение в его сущность не исчерпывается структурным, *теоретическим анализом.* Другой аспект в познании — его *практика,* практическое воплощение.

Педагогический процесс — это самая пространная форма педагогической действительности. В *практике* он складывается из *методов* и педагогических *приемов.* Каждый раз, когда мы наблюдаем педагогический процесс, например на уроке, мы в той или иной мере способны различить отдельные приемы. На иных уроках удается отчетливо проследить такое особое проявление педагогического процесса, которое мы склонны называть *педагогическим методом.* То есть всякий раз, приступая к делу, важно уточнить, обращаемся ли мы к теоретическому анализу процесса, или к анализу его ***практики.***

В истории и теории педагогики наиболее употребляемыми понятиями выступают *методы обучения* и *методы воспитания.* В 20-е годы XX века в России распространенным было понятие *методы школьной работы.* Мы будем широко использовать понятие *педагогический метод* (см.: *Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. С. 476). Возникает вопрос об определении возрождаемого понятия.

Это был бы самый простой и традиционный путь — пойти от определения к его раскрытию, толкованию, а от них — к методикам обучения или воспитания либо, используя современную терминологию, к технологиям образования.

Но в какой мере очередное определение метода может претендовать на достаточность, научность и практическую значимость? Будет ли очередное определение работоспособно по сравнению с уже хорошо известными определениями? Для этого нужно исследовать историю вопроса.

В истории педагогики определение метода было и сегодня часто остается традиционно ***переводным***. Слово «метод» греческого происхождения, а потому было принято следовать его переводу на русский язык в значениях либо *способ*, либо *путь* достижения целей соответственно обучения, если речь велась о дидактических методах, или воспитания, если подразумевалось нравственное развитие личности. Совершенно очевидно, что подобные «определения» оставляют феномен без определения. Остается неясным, что же скрывается за понятиями «способ» и «путь». То есть открытым остается вопрос, каков же способ (читай — метод!) существования и метода, и пути, и способа?

Существуют и другие определения. Иногда *метод* определяют то как *форму* познания или преобразования действительности, то как совокупность регулятивных *принципов* той или иной деятельности, практики, то как совокупность определенных *действий* по достижению целей, то как преобразующую *деятельность* и т. п.

Пользы от таких определений мало. Если первый вариант мы обозначили как переводной, то второй является ***подменой понятий***. Категорию метода подменяют то понятием *форма*, то *принцип*, то *действие*, то *деятельность* и т. п. Но ведь действие, форма, принцип, деятельность — это категории, которые имеют самостоятельное значение и не столько объясняют, сколько закрывают суть метода!

Особую актуальность проблема метода приобретает в российской педагогике в советский период. В 20-е годы создается Институт методов школьной работы. Ведется интенсивный поиск новых методов работы школы и соответственно определения этого понятия. Кроме того, классовый подход требует дифференциации *коммунистических* и *буржуазных* методов. В этой связи отказываются от так называемой буржуазной школы. Осуществляется активный поиск *новых методов школьной работы*, отвечающих, по

представлениям строителей новой школы, требованиям целей образования и воспитания нового, коммунистического типа личности. Подходящие методы, а точнее методики, отыскиваются в американском образовании. Классно-урочному образованию (читай — *«методу Коменского»)* противопоставляются *метод проектов (В. Кильпатрик)* и *Дальтонский лабораторный план (Е. Паркхерст).* Российские варианты названий методов — *методы комплексов* и *бригадно-лабораторное обучение.* Не вдаваясь здесь в раскрытие сути этих методов, отметим лишь, что форсирование отмены классно-урочного метода обучения и воспитания привело к сдерживанию развития образования в стране, к низкой грамотности, неэффективности работы школы в сопоставлении с замыслом.

В 30-е годы осуществляется стремительный возврат к классно-урочному методу обучения. Поставленным целям возвращается действительно адекватный ***Метод***. В кратчайшие сроки растет в стране грамотность. Классно-урочная система, представляя собой отличную вертикаль, позволила проводить одновременно и массовое обучение, и небывалый идеологический охват сознания учащихся и учителей. Реализуется эффективное по результативности массовое обучение и воспитание.

Примечательна история развития определений метода в теоретической педагогике в этот период, который можно назвать ***договорным.*** В 30-е годы прошлого века договариваются классно-урочное обучение больше методом не называть, а использовать лишь понятия *форма* и *система*[1]. Это позволило создать иллю-

---

[1] «Нам представляется, что схема должна строиться следующим образом:

1) Надо установить прежде всего общие требования по отношению к методам образовательной работы (беря этот термин в самом широком смысле слова), какие вытекают из постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе. Иначе говоря, надо установить критерии отбора методов и групп, сочетаний, комбинаций и систем методов.

2) Надо разграничить хотя бы в самых общих чертах области применения термина «метод», условившись в каждой из этих областей о терминологии, чтобы не путаться со словом «метод» в разных его пониманиях.

3) *Так, можно сказать классно-урочный метод... Мы условимся здесь пользоваться термином «форма» и говорить о классно-урочной форме работы...* (курсив наш. — *В. Е.*).

зию привлечения в работу школы множества методов (а точнее, того, что договорились называть методами) в противоположность так называемым сторонникам «антиленинской теории отмирания школы», которых, среди прочего, обвиняют в попытке построения образования на универсальных «буржуазных» методах. Такой подход остается неизменным многие десятилетия и, превратившись в догму, формирует профессиональное сознание поколений учителей в отношении теории педагогических методов на неизменной номенклатуре понятий, именуемых и сегодня методами обучения и методами воспитания. Таковых насчитывается более пяти десятков: *убеждение, приучение, пример, разъяснение, беседа, дискуссия, диспут, предупреждение, наказание, поощрение, упражнение, объяснение, рассказ, показ, лекция, доклад, взаимное просвещение, поиск, проблемная ситуация, оценка, педагогическое требование, «взрыв», перспектива, единые требования, общественное мнение, самоуправление, стиль отношений, поручение, доверие, косвенное действие, самообслуживание, соревнование, игра, включение в деятельность, организация отношений, информация, интерес, благодарность, премия, инсценировка, эмоциональность, содержание, выразительность, мимика, жесты, обстановка (эмоциональность обстановки), ласка, внушение, чувство личного достоинства* и т. д.

При внимательном рассмотрении становится очевидной малопродуктивность такой постановки вопроса для эффективной методической подготовки учителя. Ниже мы проанализируем эти понятия. Следует отметить, что и в самых последних изданиях учебников по педагогике *в теории методов воспитания и обучения ничто не меняется.*

Попытаемся подойти к решению проблемы в следующей логике.

---

4) Наконец, можно говорить о методах обучения, методах образовательной работы, в собственном смысле слова, понимая под этим различные способы и приемы, которыми пользуются учитель и ученики в процессе усвоения материала программ. Так, мы будем говорить об экскурсионном методе, эвристическом методе, методе беседы и т. п.» (*Пистрак М. М.* О построении программ и методик школьной работы. — Ростов-н/Д., 1932).

4.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Будем исходить из того, что любая теория начинается с практики. Педагогическая практика — это специфическая человеческая деятельность по преобразованию или образованию человека в личность. Как любая практика, деятельность человека, образование, подразумевая обучение и воспитание, требует *средств* достижения соответствующих целей. Предлагается к понятиям *метод* и *прием* пойти, уяснив в аспекте педагогики понятие *средство.*

Средство — это философская категория, которая в диалектике действительности рассматривается как предмет или действие, соотносимое с той целью, которую предполагается достичь с их помощью, используя или применяя соответствующие предметы или выполняя соответствующие действия. Для того чтобы тот или иной объект, предмет или действие можно было отнести к разряду средств, вовсе не обязательно, чтобы они были употреблены в реальности. Мы можем рассматривать то или иное явление в качестве средства уже с момента его осознания, осмысления, лишь только предполагая его применение. Другое дело, средство может так никогда и не быть примененным, испытанным, пущенным в ход по тем или иным мотивам, причинам. При этом следует отметить, что окружающие нас предметы и наблюдаемые действия вовсе не обязательно являются средствами. До момента их осознания и соотнесения с целью их следует рассматривать либо как некую безотносительную реальность, либо как неосознаваемую активность. В конечном счете, признак сущности средства — мыслимая или реальная практическая соотнесенность с целью, сознанием субъекта деятельности, практики неких предметов или действий.

Но достаточно ли для педагогики подобного определения средства? Ведь речь должна вестись не просто о средстве, а о педагогическом средстве.

Исходя из определения научного предмета педагогики, педагогические средства — это средства педагогического развития и формирования личности, ее образования, обучения и воспитания.

Совершенно очевидно, что определения в философском аспекте для педагогики недостаточно. Например, к чему отнести такой широко известный в педагогике феномен, как *коллектив* детей или *общественное мнение* детей, которыми великий педагог добивался непревзойденных результатов? Следует ли отнести их к разряду *предметов* или к разряду *действий*? А, например, такие педагогические инструменты, как *слово, взгляд, интонация, пауза, вдохновение, авторитет* и тому подобные атрибуты педагогического мастерства, к чему отнести — к предметам или к действиям? Исходя из опыта, практики и научных исследований, позволим себе утверждать, что педагогическим средством в руках умелого мастера — педагога, учителя — может стать любая реальность. А отсюда и определение педагогического средства.

***Средства в педагогике** — это предметы, действия, явления в природе и в обществе, в мышлении человека, это весь культурный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящие в ее окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, учителя, а затем в практике, в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью.*

Человек развивается и формируется под воздействием всех возможных обстоятельств, окружающих его в объективном, реальном мире, как природных (внешних и внутренних), так и социальных, в собственной деятельности, поэтому понятие средства в педагогике следует рассматривать бесконечно широко.

В руках педагога-мастера средством может стать любая реальность, даже отрицательная для педагогического процесса *непредвиденная ситуация.* Вот как развивалась ситуация на уроке во втором классе (учительница Р. С. Островская). В «других руках» эта ситуация могла бы дезорганизовать урок.

> В момент, когда урок в своем развитии достиг апогея в напряженной, активной и динамичной познавательной деятельности и взаимодействии детей и учительницы, вдруг, совершенно необъяснимо (разумеется, лишь только в первый момент) внимание детей резко снизилось. Дети сидели тихо, но класс вдруг перестал работать. Это

проявилось в том числе в двух-трех ответах, свидетельствовавших об исчезновении внимания и сосредоточенности. Другой объект внимания был сразу же определен учительницей по направлению взглядов учеников. В раскрытую форточку влетел воробей и на ней же удобно расположился.

С такими ситуациями многие учителя не справляются или справляются формально, например, их жестким авторитарным подавлением. *Готовность учителя к непредвиденным обстоятельствам на уроке чрезвычайна важна.* В практической педагогике все решает опыт и природные педагогические данные учителя. Их недостаток в некоторой мере может быть компенсирован методической подготовленностью учителя. Проанализируем возникшую ситуацию.

Несомненно, появление воробья (а может произойти что угодно), «никак не сочетающегося» с предметом интенсивно развитой учителем деятельности детей, поставило под угрозу рабочее состояние класса. Для начинающих или «слабых» учителей такая ситуация катастрофична. Она воспринимается ими исключительно в ее натуральной сути, как помеха, которую следует немедленно исключить, устранить, пресечь. Прямое же отторжение объекта неудовлетворенного внимания и интереса детей никогда не вызывает у них положительных эмоций, напротив, вызывает неосознаваемый как внутренний, так и внешний протест. Авторитарное подавление ситуации исключает внешний протест, но не властно над внутренним протестом. Так зарождается открытый или до поры скрытый конфликт. Конфликт может развиться вплоть до срыва урока.

Любой непредвиденный фактор, неожиданно «проникающий» в целенаправленный педагогический процесс, и возникающая вследствие этого непредвиденная, чреватая отрицательными последствиями для урока ситуация, только тогда нейтрализуется, а в отдельных случаях принципиально меняет свою значимость с отрицательной на положительную для педагогического процесса, когда учитель осуществляет то, что называют «сдвигом мотива на цель». В данном примере — это сдвиг интереса детей (будем помнить, второго класса), возникшего к маленькой серенькой

птичке, фактически украсившей и в известной мере снявшей утомляющее детей напряжение в сложной познавательной деятельности, вновь на цели учебной деятельности, на познание. В этом суть, а инструментовка может быть самой разнообразной. Вот как учительница решила эту проблему:

— Посмотрите, дети, кто к нам прилетел!

Дети ожили, заулыбались. В глазах радость, удовлетворение, что учительница не прогоняет птичку.

— Вот какая у нас интересная работа, даже воробышек заинтересовался, хочет поучиться! Давайте все вместе его позовем!

Класс вместе с учительницей хором: «Лети к нам воробышек, лети!»

Птичка вспорхнула и улетела, а класс, удовлетворенный игрой, продолжил работу.

Учитель-мастер умело превращает непредвиденные ситуации в свой педагогический инструмент, в педагогические средства. Целями-результатами стали: сохранение работоспособности класса, снятие напряжения у детей, продолжение педагогического процесса на удовлетворенном и хорошем настроении учащихся.

4.3. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВО ВРЕМЕНИ

Анализ развития действительности во времени — это один из методов научного познания явлений.

Эффективным для постижения сути *педагогического метода* является временной анализ педагогических средств. Такой анализ впервые позволяет понять действительную сущность явлений и понятий — педагогическое *средство, метод, методика*. Временной анализ снимает необходимость *договариваться* о понятиях, *подменять* одни понятия другими в попытке их раскрытия. Становится понятным *способ* «жизни» метода как педагогической реальности. Для этого надо вооружиться постулатом: ***средство* еще *не метод, а метод* уже *не только средство!*** Это означает,

что средство само по себе, без субъекта, его *предвосхищающего, применяющего и аккумулирующего в знании,* есть лишь некий потенциал для достижения цели, обусловливаемый целым рядом обстоятельств. Подобный анализ позволяет утверждать следующее.

Важнейшим условием возможного достижения цели является предварительная подготовка, например, учителя к уроку. Результатом становится предвосхищающая урок *методика.* В данном случае она представляет собой некую, логически выстроенную систему средств и факторов достижения педагогической цели *до опыта.* Это *абстрактная методика.*

Достижение педагогической цели возможно лишь в действии. Методика мертва в предвосхищении. Она оживает в практике. Это немедленно преобразует ее в новое качество — в *метод* достижения педагогической цели. То есть *суть педагогического метода — практика.*

Всякий достойный внимания метод, опыт, практика получают *отражение*, развиваются в опытную методику. *Опытная методика* представляет собой логически выстроенную систему средств и факторов *после опыта*, *проверенную в методе*, в практике субъекта — педагога.

Рассмотрим подробнее *три временных уровня* в развитии педагогических средств: до опыта, в практике и после опыта.

• Первый уровень дает представление об ***абстрактной методике*** и средствах, которые пока представляют собой только некую абстракцию для учителя, собирающегося их использовать. Это уровень абстрактного мышления, когда то или иное педагогическое средство мыслится отвлеченно, до реального процесса, до практики. Это уровень, на котором происходит мысленный, осознанный выбор средств из арсенала представлений педагога о возможных средствах достижения педагогической цели. Педагог-мастер отличается широтой знаний, представлений о педагогических средствах, почерпнутых как из предшествующего исторического и актуального опыта, так и из своего собственного.

Особенность развивающегося педагогического средства до опыта для педагога — его гипотетические возможности, во многом скрытые, непознанные. На этом этапе ясной и отчетливой

может быть (должна быть отчетливой) только цель педагогической деятельности. *Педагогическое средство в предвосхищении практики следует мыслить как менее эффективное относительно абсолютных методических рекомендаций.* Это позволяет понизить степень разочарований по поводу эффективности средств. До практики для педагога остаются закрытыми варианты взаимной обусловленности средств и компонентов структуры педагогического процесса. Их сочетание в равной мере может увеличивать потенциалы методики и понижать. Так, средства никогда не существуют как изолированные от самого педагога, его умений, опыта.

Источники педагогических средств находятся внутри и за пределами педагогического процесса. Выбор средств обусловливается целью. Всякой цели соответствует совершенно определенное педагогическое средство. Другое средство ведет к другому результату. Проецируемое педагогом средство может существенно исказить предвосхищаемый результат и, что особенно значимо для понимания, его моральные оттенки.

Абстрактная методика выступает как предвосхищение, как вероятность метода, предстоящей педагогической практики. То есть нужна практика, которая скорректирует идеальные прогнозы, материализует педагогический процесс, объективирует цель в результат.

• Второй временной уровень в развитии педагогических средств дает представление о ***методе***. Это уровень практики, живого педагогического процесса. В нем педагогические средства развиваются в качество структурного компонента собственно *метода как практики* педагогического процесса. ***Педагогический метод*** *— это составная часть педагогического процесса в действии, в практике, признаком которого выступает то или иное педагогическое средство, избранное для достижения педагогической цели.* Само средство из отвлеченного понятия с предполагаемыми формирующими потенциалами развивается в качество действующего инструмента в руках учителя, педагога. *Педагогические средства обнаруживают свои ранее неизвестные стороны, качества, потенциалы, возможности.* По сути, педагогический метод представляет собой движущуюся целена-

правленно, развивающуюся структуру процесса, компоненты которой непрерывно выполняют функции либо *средств,* либо *факторов* развития личности ученика, воспитанника. В педагогическом методе никакой структурный компонент не пребывает в неизменном состоянии. Непрерывно решаемые педагогические задачи выдвигают в авангард сознания и практики педагога то одни, то другие компоненты метода. В этой последовательности они и изменяют свои качественные характеристики в каждый последующий момент то как *средства,* то как *формирующие обстоятельства* (факторы).

В любом методе всегда остаются факторы за пределами профессионального сознания педагога. Это позволяет уяснить неадекватность доопытных и послеопытных представлений о формирующих возможностях педагогического средства, метода, методики.

• Третий временной уровень в развитии педагогического средства дает представление об ***опытной методике***. Происходит осмысление состоявшегося метода, анализ, выводы. Это опытный уровень, который существует как «абсолютная» реальность в сознании самого педагога, деятеля, практика, «прожившего» в конкретном педагогическом методе. Появляется опытная методика, как «снимок» метода, уже иная по отношению к тому, что прогнозировалось. Опытный уровень педагогических средств — это уровень, присущий только сознанию педагога, прошедшего через этот опыт. Метод может быть описан, изложен как методика, но при обращении к ней последователей эта методика возвращается в качество абстрактного свойства, до опыта. Поэтому такие методики точнее называть *абстрактно-опытными.*

Ничто в действительности, в реальности не повторяется. Отсюда абсолютный опыт самого практика как метод, воплотившийся в опытную методику, по эффективности относителен, поскольку если к нему возвратиться, то методика будет уже применена в других обстоятельствах, в другое время, это будет другой метод, другой опыт.

В силу этого важным является развитие научных знаний о педагогических средствах. *Педагогические средства должны быть приняты за основу, за исходный момент в изучении педа-*

гогических методов и их методик. Это обосновывается их объективными истоками и вследствие этого сравнительно устойчивой природной и исторической сущностью по отношению к другим непрерывно изменяющимся явлениям и категориальным формам структуры педагогического процесса и педагогического метода.

Примечательно, что названия средств, методов и методик часто совпадают. В этом одно из проявлений их природного единства. Они едины, но не тождественны. В этом аспекте теории происходит частая подмена понятий. Вместе с тем понимание феномена методики должно состоять в том, что это аналитически зафиксированный прогнозируемый или состоявшийся педагогический процесс или процесс педагогического метода. А с точки зрения соотнесения методики с педагогической целью (или целями) педагогическая методика может рассматриваться сложным по своему строению, специфическим педагогическим средством.

Такова диалектика явлений и понятий *средство, метод, методика.*

4.4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД

Дать определение *педагогического метода* означает подвести искомое понятие под другое понятие, более широкое, характеризующее его *природу*, а затем выделить его с помощью наиболее характерных отличительных признаков.

Для *метода* самым широким понятием выступает *педагогический процесс.* Метод по сути и строению един с педагогическим процессом. Но они различны. Метод — это *практика* достижения близкой и средней перспективы в обучении и воспитании ребенка. Педагогический процесс — это *практика* достижения далекой перспективы в развитии личности, например окончание школы. Педагогический процесс состоит из методов. Метод составляет определенную часть педагогического процесса. Метод различается с педагогическим процессом формирующими функциями и образовательными потенциалами. Функции и формирующие по-

тенциалы метода локальны, конкретны, едины, имеют предметный характер. Педагогический процесс состоит из методов и приемов, реализуемых как одним учителем, так и разными учителями. Его формирующие функции многообразны, часто противоречивы.

Например, на уроках отдельного учителя можно наблюдать и монометод. В *монометоде педагогический процесс и метод совпадают во времени и в пространстве урока.* Как всякая практика, метод рассматривается во времени начала процесса (метода), высшей точки в своем развитии и завершения.

В качестве системообразующего, смыслового, ***характерного признака метода рассматривается педагогическое средство*** (отдельное либо совокупность средств, как система). Один метод от другого отличается средством, избранным для достижения цели. *Но метод — это уже не только средство.* Наряду со средством метод включает в себя ряд структурных компонентов. Структура метода едина со структурой педагогического процесса (см. с. 48). Каждый компонент структуры обусловливает действенные потенциалы средства. Средство либо усиливается ими (компонентами), либо ослабляется.

Таким образом, *педагогический метод* — это по своей сути *практика,* по природе и строению — *педагогический процесс,* по форме — *часть* педагогического процесса, условно *выделяемая по признаку средства,* выступающего главным действенным потенциалом метода. Педагогический метод — это всегда практика, потому что в мыслях, в кабинетном анализе образование, обучение и воспитание людей, детей, учащихся не происходит. Педагогический метод — это практика преобразования, образования человека. Этим он отличается от методов познания.

Педагогическое средство как компонент и признак метода

Рассматривая *средство* в качестве отличительного признака, а также структурного компонента метода, следует избегать статичных представлений. В реальности, на практике любой компонент структуры процесса педагогического метода способен развиваться в педагогическое средство. Развитием в педагогические средства потенциальны деятельность, взаимодействие и общение

субъектов педагогического процесса, как в целом, так и каждым своим структурным компонентом. Каждый субъект метода, в свою очередь, является носителем формирующих факторов. Каждый фактор потенциален развитием в педагогическое средство. В средства развиваются временные компоненты, в разных формах воплощения времени педагогического процесса и т. п.

Следует понимать, что *сами по себе педагогические средства проблемы достижения целей не решают.*

Педагогическим средством любой фактор становится с момента его осознания и соотнесения учителем с педагогической целью. Но мало осознать, надо суметь использовать средство для получения результата. Педагогический результат обладает рядом свойств и особенностей, отличающих его от других результатов в других предметных областях деятельности человека.

Многое зависит от особенностей «материала», с которым имеет дело мастер-педагог. «Материал» этот — живой человек, ребенок или группа детей, класс, живущий, действующий, активный. Действенность фактора и эффективность средства во многом будут обусловливаться особенностями группы детей и каждого члена группы. Многое будет зависеть от того, каков педагог, как он организует себя, свою деятельность в детском коллективе.

Эффективность педагогического средства обусловливается базовой деятельностью педагогического процесса, той деятельностью, на которой строится процесс педагогического развития детей. Например, трудовая деятельность сплачивает членов группы сильнее, чем учебная деятельность.

Многое будет зависеть от умения педагога использовать педагогические средства, присущие педагогическому процессу. Эффективность любого средства обусловливается в том числе непредвиденными, неучтенными обстоятельствами.

Личность формируется не столько средствами, сколько в процессе реализующегося метода. Это соответствует пониманию того, что *личность формируется в своей жизни и деятельности.* Хорошо организованный (или даже плохо организованный) педагогический процесс, составляя совокупность методов, — это вся-

кий раз реальная жизнь ребенка. Другое дело, отдельное или совокупное педагогическое средство выступает определяющим признаком данного, конкретного педагогического метода и, таким образом, это средство выделяет метод среди других.

Функции педагогического метода

Педагогический метод, *природной сутью* которого выступает *педагогический процесс,* является носителем разнообразных функций. Следуя П. Ф. Каптереву, «обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание» — это «свойства и стороны», другими словами, функции педагогического процесса. Следовательно, рассматривая, например, педагогический метод с позиций его дидактических функций, мы вправе использовать понятие *метод обучения,* временно отвлекаясь в анализе от его других функций. Рассматривая феномен с позиций нравственного формирования личности, мы вправе воспользоваться единым понятием *метод воспитания.* Если педагогический метод функционирует путем многократного повторения действий и поступков, мы можем употребить понятие *метод приучения* или *метод упражнения.* Если же педагогический метод функционирует приобретением ребенком силы, выносливости, ловкости, правомерно употребление понятия *метод физического развития* и т. п. Все эти понятия едины, поскольку «обозначают различные свойства и моменты одного большого целого — педагогического процесса» (*Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. — СПб., 1905. С. 1–2). Но следует понимать, что даже при условии педагогического вмешательства в единый процесс развитие и формирование ребенка не осуществляется отдельными сторонами или частями процесса. Отсюда методологически верным следует считать понятие *педагогический метод*.

Методика педагогического процесса

Наряду с функциональными понятиями *методика обучения* и *методика воспитания* вводится понятие *методика педагогического процесса.*

Методика — это «снимок» той части педагогического процесса, в которой реализуются функции педагогического метода.

Как процесс *метод качественно неповторим. В процесс «нельзя войти дважды»*. Можно многократно возвращаться к методике педагогического процесса как к теоретико-прикладному отражению метода.

Методика представляет собой одномоментный срез метода, «снимок», «слепок» метода. Это системное изложение сути метода, его логики, принципов, замысла, назначения. Методика — это теоретико-прикладное отражение метода. Следует различать две формы отражения: описание, систематическое изложение предвосхищаемого метода — a priori; описание уже состоявшегося метода — a posteriori. Отсюда проистекают понятия: *методика абстрактная* и *методика опытная.*

Поскольку метод имеет субъективную выраженность, можно сказать, что методика педагогического процесса — это теоретико-прикладное отражение авторской практики. Методика — это прикладная педагогическая теория, которая еще не «забыла» своего субъекта, либо предвосхищающего ее, либо уже воплотившего в своем методе. В точном смысле рассматриваемого явления и понятия невозможно повторить и методику. Это тоже по своей сути неверные, но, к сожалению, укоренившиеся суждения. *К методике можно многократно обращаться или возвращаться.* Новая практика рождает качественно иной метод, иную методику, и так без конца. «Мир состоит не из готовых, законченных предметов. А представляет собой совокупность процессов, в которой предметы, кажущиеся неизменными, равно как и делаемые головой мысленные их снимки, понятия, находятся в непрерывном изменении, то возникают, то уничтожаются, причем поступательное развитие, при всей кажущейся случайности и вопреки временным отливам, в конечном счете прокладывают себе путь, — эта великая основная мысль со времени Гегеля до такой степени вошла в общее сознание, что едва ли кто-нибудь станет оспаривать ее в общем виде. Но одно дело признавать ее на словах, другое дело — применять ее в каждом отдельном случае и в каждой данной области исследования» (*Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 21. С. 302).

4.5. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Понятия *методы обучения* и *методы воспитания* — это результат человеческой способности к анализу. В природе подобных методов в чистом виде не существует. В параграфе 1.9 «Обучение и воспитание — сущностные функции образовательного процесса» было показано единство воспитания и обучения как сторон и психологически различных аспектов одного и того же явления — *процесса педагогического развития и формирования личности* ребенка, ученика, человека. Подобным образом следует рассматривать и методы. Понятия *метод обучения* и *метод воспитания* — это понятия, которые призваны актуализировать функциональные аспекты единого процесса педагогического развития человека.

Будем помнить, что педагогический метод с позиций новой теории — процесс и практика культурного преобразования личности. Эта практика реализуется в разных формах и на основе разных видов деятельности и взаимодействия субъектов педагогического процесса. Ведущей формой массовой практики культурного «ускорения» в развитии человека является *образовательный процесс школы.*

Изначально потребность в школах у людей возникла по причине накопления обширных знаний о природе и обществе, которые важно было сохранить. Кроме книг нужны были подготовленные носители знаний, их интерпретаторы, а также люди, способные передавать знания другим. Передача большого объема знаний в ограниченные временем сроки сразу большому количеству учеников обусловила потребность в особых способах, приемах или методах педагогической деятельности. А поскольку школа исходно предназначалась для сохранения и передачи знаний, постольку со школой исходно и связаны представления о *методах обучения.*

По мере культурного развития человечества, развития цивилизаций, в силу исторических, конкретных социальных и экономических причин время от времени с разной силой и интенсивностью в образовательном процессе школы в качестве важной

начинает рассматриваться его другая сущностная функция — *воспитание.*

Наиболее отчетливо вопрос о «воспитывающем обучении» был поставлен в педагогическом учении И. Ф. Гербарта. То есть *воспитание* актуализируется как важнейшая функция образовательного процесса в школе. Это было чрезвычайно значимо для советской педагогики. Учение крупнейшего немецкого педагога, психолога и философа XIX века становится методологическим обоснованием для развития воспитательной функции советской школы. Специфика устройства советского общества унифицировала воспитание в качестве второй ведущей и важнейшей функции общеобразовательной школы. Стал актуальным вопрос о *методах воспитания.*

Можно назвать фундаментальные воспитательные средства, с помощью которых достигались воспитательные цели в практике советской школы (системы образования). Это отбор содержания гуманитарных дисциплин, их идеологическое преломление; создание и активизация деятельности детских и юношеских общественно-политических организаций; целенаправленная работа организаторов «внеклассного и внешкольного воспитания», классных руководителей. В теории эта работа интерпретировалась в номенклатуре «методов», играющих эту роль и сегодня в современной учебной педагогической литературе (см. с. 192).

Наряду с единой воспитательной работой в системе образования, сводившейся в основном к «словесным методам», среди которых центральное место занимал «метод убеждения», с середины 50-х годов XX века в недрах школьной практики зародился так называемый новаторский опыт.

Однако принципиального теоретического осмысления этот опыт не получил и не мог получить. Живая педагогическая практика и *договорная* теория методов никак не пересекались. Передовые учителя в своих опытных методиках понятия «упражнение», «рассказ», «наказание», «приучение» и т. п. употребляют в лучшем случае для обозначения форм и функций формирующего процесса, в качестве поясняющих и вспомогательных понятий. А стройная теоретическая матрица академических представлений о методах не «узнает» *методов* как реальности, как педагогической

действительности, как практики, как живого и эффективного педагогического процесса. Отсюда устойчивость понятия «опыт», понятия, ни к чему не обязывающего. Хотя имеют место публицистические оговорки типа «метод Щетинина», «метод Неменского» и т. п. Но, даже если спроецировать теорию методов обучения и воспитания, благополучно перенесенную в самые современные российские академические учебники по педагогике, на новаторские методики, немедленно возникают очевидные вопросы. Какими понятиями можно воспользоваться для обозначения того или иного новаторского метода? Из группы понятий, относимых к *методам обучения* или к *методам воспитания*?

Вполне очевидно, что вести речь о *методах обучения* или о *методах воспитания* возможно лишь с позиций анализа ***единого явления — процесса педагогического развития и формирования личности***, например, на уроках — ведущей форме образовательного и педагогического процессов в школе. С этой точки зрения оправданным становится возвращение к понятию *педагогический метод*. Это понятие *синтезирует* основные сущностные функции образовательного процесса — функции обучения и воспитания.

В теории педагогического метода понятие *методы обучения* возможно и необходимо, для того чтобы на уровне анализа, когда возникает необходимость все внимание сосредоточить на дидактических сторонах и потенциалах образовательного процесса, изучить и овладеть теорией и методикой передачи знаний, формирования познавательных умений и навыков. В этом случае в процессе анализа или познания сознательно отсекаются и все другие сопутствующие, формирующие факторы и процесс развития личности рассматривается только с одной стороны. С этих позиций возможны рассуждения о *методах обучения*. Понятие *методы воспитания* становится актуальным, как только возникает необходимость в анализе и уяснении нравственных, эстетических, мировоззренческих, развивающих умственно и физически потенциалов того или иного образовательного процесса на основе единого и объективного процесса «саморазвития организма».

То есть любая успешная авторская практика вправе рассматриваться педагогическим методом, в котором, как в любом другом, непременно реализуются *сущностные функции образовательного процесса — обучение и воспитание,* и на этом основании метод может рассматриваться либо как *метод обучения,* либо как *метод воспитания.*

Следует задержать внимание на том, что в разных образовательных процессах удельный вес формирующих функций различен. В одних преобладают потенциалы обучения, а в других — воспитания. Можно сказать, что преимущественно все методы, реализующиеся в классно-урочном образовательном процессе, в первую очередь — методы обучения, поскольку в их основе, в формирующей базе реализуется учебная деятельность, деятельность познания. И с этой точки зрения в качестве методов воспитания их можно рассматривать лишь во вторую очередь.

Обратимся за примерами к уже известным именам лучших российских учителей второй половины XX века.

Методы Ш. А. Амонашвили, Т. И. Гончаровой, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова в первую очередь рассматриваются как методы обучения, поскольку воспитание реализуется на основе учебной деятельности.

Метод И. П. Волкова так однозначно рассматривать невозможно. И хотя его главная книга называется «Учим творчеству», можно утверждать, что функции обучения и воспитания в данном опыте имеют равный удельный вес. Учебно-воспитательный процесс в методе И. П. Волкова строится на разнообразных видах деятельности, с различными материалами по классификационным характеристикам, относящимся не столько к познанию, сколько к видам деятельности преобразования и самовыражения. Да и главная цель его педагогического процесса, деятельности и метода — воспитание творческой личности. По доминирующей цели — это в первую очередь метод воспитания. Правильно будет определить метод И. П. Волкова как единый педагогический метод целостного творческого развития личности, в котором функции обучения и воспитания выступают друг для друга взаимодополняющими факторами. В то же

время *любой новаторский метод можно смело рассматривать и как метод воспитания.*

В методе Т. И. Гончаровой учащиеся не только овладевают знаниями по истории, но на содержании учебного материала происходит активный процесс формирования «человека с чуткой гражданской позицией».

Е. Н. Ильин «нравственностью литературы формирует этические устои личности».

Метод Ш. А. Амонашвили — это единый метод «воспитания Благородного Человека», многофункционального развития ребенка — умственного, физического, духовного, нравственного и эстетического.

Пробуждение познавательного интереса в методике С. Н. Лысенковой позволяет вести речь о сильной воспитательной функции в едином процессе педагогического развития ребенка и с этой точки зрения рассматривать ее метод одновременно как метод воспитания.

В качестве уникальной рассматривается воспитательная цель в методе и методике В. Ф. Шаталова. Мало кто из учителей заботится о воспитании «чувства человеческого достоинства» учащихся. Формирующим фактором и средством здесь является успешное учение школьников. Успех в учебе позволяет ученику чувствовать себя человеком. Так происходит процесс формирования этого важного человеческого качества в *методе воспитания* В. Ф. Шаталова.

Проводимый анализ имеет значение с точки зрения теоретической подготовки будущих учителей. Подобный аспект, видение единой сути педагогического метода с его главными функциями — воспитания и обучения — позволяет уяснить следующее. Независимо от того, осознается организаторами образовательного процесса формирующее единство процесса педагогического развития личности на уроках или нет, *процессы обучения и воспитания реализуются объективно в силу единой сути развивающегося человека.* В системе школьного образования ведущей формой и деятельностью, в которых реализуется функция воспитания, являются урок и деятельность учебного познания. Все остальные формы и виды деятельности в школе являются второсте-

пенными по воспитательному потенциалу и имеют ценность лишь как вспомогательные в учебной деятельности.

Если функция воспитания организаторами образовательного процесса игнорируется, то объективная функция будет субъективно сдерживаться, ограничиваться, а при определенных условиях может получить развитие в свою противоположность — в нравственную деградацию, распад, регресс в нравственном развитии учащихся.

4.6. ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ МЕТОДЫ

Готовясь к работе в школе, в первую очередь обратимся к уроку как основной организационно-временной форме реализации школьного педагогического процесса. Значит ли это, что педагогический метод, будучи по природе единым с педагогическим процессом, совпадает с главной формой их реализации в школе? Исследования свидетельствуют, что отдельный метод может заполнить форму целиком, но чаще всего на уроке приходится наблюдать взаимопроникновение разных методов и педагогических приемов. Отдельные методы в едином педагогическом процессе урока можно выделить условно, зафиксировав в форме методик. Сущностным признаком метода и методики избирается педагогическое средство.

Несомненно, признак может быть избран произвольно. Часто признаком метода выступает авторство. Можно избрать ту или иную формирующую функцию педагогического процесса, например, *убеждение, приучение, внушение, упражнение* и т. п. Но важно обозначить не столько функцию метода, цель, автора или форму, сколько инструмент, обладающий потенциалом достижения цели. За авторством без глубокого аналитического прочтения методики последователям ничего не различить (например, *метод Элоны Давыдовой*). В форме реализующегося метода (например, *в форме лекции*) могут реализовываться и другие методы. Функциональное обозначение метода (например, *метод упражнения*) опять-таки требует раскрытия его инструментальных оснований. *Метод, обозначенный признаком педагогического средства, ис-*

пользуемого в нем, сразу раскрывается своей сутью, становится очевидным и понятным. Например, *метод Шаталова* — это метод опорных сигналов; *метод Макаренко* — это метод воспитания в коллективе; *метод Кильпатрика* — это метод проектов; *метод Волкова* — это метод образования в «творческой комнате» и т. п. *Опорные сигналы, коллектив, проект, «творческая комната»* — это такие определяющие, охватывающие и составляющие суть педагогических процессов *средства,* которые, выступая их основой, фундаментом, наделяют этой сутью одноименные с ними методы. Эти средства дают фундаментальные и самые общие представления о методе. Отсюда и их название — *общий,* или *фундаментальный, метод.*

В дальнейшем понятия *общий педагогический метод* и *фундаментальный метод* будут употребляться как синонимы. ***Общий метод** — это всеобъемлющее понятие, характеризующее практику учителя в целом. Признаком такой практики является базовое, общее, или фундаментальное, педагогическое средство, выступающее всеобъемлющим признаком методов и методик.*

Методы, составляющие и наполняющие содержанием единый педагогический процесс урока, рассматриваются как *частные.* Таковыми они рассматриваются по отношению к *общим,* или *фундаментальным, методам,* различаемым в единой педагогической практике учителя.

Частные методы реализуются на уроке, соотносятся с общим методом либо как *производные* от общего и подчиненные общему, либо как *независимые.*

На уроке *частные производные методы* постоянно переходят, развиваются в диапазоне от качества метода до качества педагогического приема. Для большего понимания феномена частного производного метода может послужить педагогика А. С. Макаренко (хотя понятно, что это уже за пределами практики урока). Например, в общем методе «воспитания в коллективе» частными производными выступают «метод взрыва», «метод естественных последствий», «метод отсроченного разговора» и т. п. ***Частный производный метод** — это метод, который обусловливается фундаментальным педагогическим средством, ха-*

рактеризующим методику работы учителя, педагога в целом (является производным от общего метода).

***Частный независимый метод** — это автономный, функционально не связанный с общим, или фундаментальным, методом.* Например, у В. Ф. Шаталова «щадящая педагогика» никак не обусловлена «опорными сигналами» (см.: Педагогический поиск. — М., 1988. С. 130–131). Это частный метод, назначение которого состоит в том, чтобы не ущемить самолюбие ученика, не навредить авторитету, не понизить его статус в группе, в классе, в коллективе. Цель этого метода носит процессуальный характер: комфортность ученика, раскованность, снятие психологической нагрузки и т. п. Педагогическим средством здесь выступает особое правило взаимодействия учителя с группой в целом и каждым ее участником в отдельности в момент индивидуального завершения работы на дополнительных занятиях. При этом правило это представляет собой оригинальный способ реализации педагогического такта. Примечательно, что этот метод может быть прямо использован последователями вне контекста методики *опорных сигналов.* То есть надо различать частные независимые методы, возможные для применения в «чистом виде», никак не обусловливаемые фундаментальным средством.

Некоторые частные независимые методы (методики) работы на уроке описываются в настоящем учебном пособии в главе 6 «Методика педагогического процесса урока». Например, «метод материнского контакта», «метод (прием) лексической инструментовки речи учителя» и т. п.

4.7. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Отвлеченные теоретические рассуждения не всегда позволяют детально проникнуть в суть вопроса. А. С. Макаренко считал, что развитие педагогической теории возможно только на основе педагогического факта. Придерживаясь этой точки зрения, предлагается опереться на некоторые примеры передовой педагогической практики и мысли.

Всякий, кто брался за постижение педагогической методики в ее авторском изложении, несомненно, испытывал немалое напряжение от многообразия педагогических приемов, частных методик, связанных логикой единства, но постичь которые в целом порой оказывается довольно трудно.

Для того чтобы не потеряться в подробностях, в мелочах и всякий раз сразу «узнавать» авторскую методику в целом, необходимо вооружиться знаниями о сущностных признаках методики, которые при первом же приближении позволяют составить представление о главном.

Суть любой заслуживающей внимания педагогической методики скрывается (или раскрывается) в фундаментальном педагогическом средстве.

Фундаментальным педагогическим средством *является тот или иной феномен, который своей инструментальной сутью пронизывает всю методику как в главном, так и в деталях.* Если овладеть пониманием действенной сути такого средства, методика станет отчетливо ясной без детализации и подробностей.

Но для проникновения в суть методики недостаточно овладеть понятийными представлениями о педагогических средствах. Например, ***методика А. С. Макаренко*** прямо связана с понятием *коллектив.* Неподготовленному читателю этого мало. Не внесет ясности и уточнение того, что методика Макаренко — это *методика воспитания в коллективе.*

Действенная сущность любого педагогического средства заключается в психологических явлениях или проявлениях, связанных с этим средством, либо в проявлениях, носителем которых это средство является.

Так, психологическим явлением или следствием организации детей или вообще людей в группу (*коллектив* — это группа лиц, объединенная нравственно ценными целями и деятельностью, характеризующаяся отношениями ответственной зависимости и наличием органов самоуправления) является социально-психологический феномен — *общественное мнение.*

Гениальность А. С. Макаренко состоит в том, что он разглядел сокрушительно-созидательную психологическую силу обще-

ственного мнения. Хотя познание явления начиналось с *круговой поруки.* Феномены едины своей социальной природой. Это явления и следствия социальные. Но они различаются нравственной ценностью отношений внутри группы. В основе *круговой поруки* — страх и зависимость в удовлетворении примитивных, первичных потребностей. В основе *общественного мнения* — нравственно ценные отношения. Поняв это, мастеру оставалось перевести антиобщественные отношения в общественно значимые, а общественное мнение превратить в педагогическое *средство.* Такова схема.

Психологическая действенность общественного мнения состоит в том, что отдельный человек противостоять длительное время общественному мнению не может. Выход один — либо выйти из группы (коллектива), либо принять нравственные ценности группы. Длительное пребывание в коллективе означает упражнение в совершении нравственно ценных действий и поведения. Результат методики — нравственная личность.

«Сокрушительность» общественного мнения состоит в том, что это чрезвычайной силы фактор и средство, с которым А. С. Макаренко рекомендовал обращаться осторожно. Мастер указывал, что общественным мнением можно поднять, вдохновить человека на большие свершения, а можно уничтожить, «раздавить». Общественное мнение обладает потенциалом созидания и разрушения. Общественным мнением А. С. Макаренко *разрушал антиобщественные* традиции, привычки поведения, связи, «нравственные ценности» и отношения, с которыми к нему приходили новички, а, разрушив, этим же инструментом *созидал нового человека.* Общественное мнение — это инструмент, средство в первую очередь перевоспитания.

Коллектив и *общественное мнение* коллектива — это форма и содержание фундаментального педагогического средства, которое характеризует метод Макаренко в целом и в деталях.

Другая методика фундаментальной значимости, рассматриваемая в хронологической последовательности, — это ***методика Москаленко.*** Ее фундаментальным инструментом, педагогическим средством явилась *свободная структура урока.* Результатом стало увеличение полезного времени, повышение интенсивности

и эффективности обучения на уроке. Полезным временем считается время урока, в процессе которого происходит овладение новыми знаниями. Свободная структура урока в сочетании с *фронтальным взаимодействием* и *мастерством учителя* ведут к психологически действенному феномену — *к включенности каждого ученика в деятельность*, в работу в течение всего времени урока. Деятельность — фундаментальная психологическая основа развития и формирования сознания человека.

Фундаментальный фактор и «средство» в педагогике ***Ш. А. Амонашвили*** — «гуманный педагог», добрый, человечный.

Духовность, Душа, Вера, Надежда, Любовь — *фундаментальные цели и средства* гуманно-личностной педагогики Ш. А. Амонашвили. Учитель — творец духовного мира Ребенка.

«В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания — чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию, пониманию беспредельности; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; служение планетарной и космической эволюции; чувства заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти, бессмертия…

Находясь среди светлых образов, располагая таким богатством, душа начинает жить и трудиться, создает свой мир, творит и притягивает новые образы» (*Амонашвили Ш. А.* Школа жизни. — М., 2000. С. 57).

«Через любовь к своему учителю ребенок выходит в мир знаний. Нельзя говорить об эффективных методах воспитания и обучения, если неизвестно главное: каков человек педагог, который будет пользоваться этими методами, какая у него душа и какое сердце» (Педагогический поиск. — М., 1988. С. 10).

Было бы ошибочно узнавать педагогику Ш. А. Амонашвили по работе без отметок. Уточним, что работа без отметок не тождественна работе без оценок. Оценка — это методическая деталь — суть или аспект сути гуманной педагогической деятельности.

«Творческая комната» и «творческая книжка» — фундаментальные педагогические средства в ***методике И. П. Волкова.*** Особенным, выделяющим его из общего ряда новаторов является

его выход за пределы урока, хотя более «поздний» Волков на урок «возвращается». Его научно-практическим открытием в условиях обычной средней школы, в практике, в действии, является новая форма педагогической работы — *«творческая комната»*. В «творческой комнате» происходит свободный выбор ребенком материала, который отвечает его природным задаткам, дает развиться творческому потенциалу личности. Эта методика построена на значительном расширении диапазона видов деятельности учащихся, на индивидуализации их деятельности со всеми вытекающими отсюда формирующими следствиями. В результате фундаментальным психологическим средством становится выявленная *природа личности*, склонная к тому или иному виду деятельности, развиваемая до уровня творчества, творческой деятельности ученика. Важным педагогическим средством становится *«творческая книжка»* учащегося как инструмент «отслеживания» проявлений творческой природы личности. Это логический компонент новаторской методики, важное и эффективное производное педагогическое средство.

Е. Н. Ильин ищет и находит *«опору»*. Фундаментальными педагогическими средствами становятся *яркая конструктивная деталь художественного произведения* и *искусство вопроса*[1].

---

[1] В известных сегодня методиках педагогического процесса урока едва ли кто так ярко выразил методообразующую сущность педагогического *вопроса*, как это сделал Е. Н. Ильин: «Искусство вопроса. Мой вопрос особый. К себе самому. А решаю с ребятами. Этим их поднимаю до себя, сам — расту до них. Спросить себя, как другого, и другого как себя, — в этом искусство. С умения найти не вопрос, а себя как систему вопросов начинается искусство вопроса. Нет проблемных или непроблемных вопросов. Всякий проблемен, если личный, твой.

Если вопросами вызываю внимание, то ответами удерживаю его. Интерес к вопросу — в конечном счете в возможности ответить на него. Спросить — это знать объем желаемого и возможного…

Каков вопрос, таков и ученик!

Вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать, тревожа мысль и сердце ученика. Разумеется, всякий вопрос — для всех, но прежде — для кого-то в особенности. Не я, а вопрос "выбирает" ученика, с которым буду работать.

«Идти не от "образа" или "проблемы", а к образу и проблеме от какой-нибудь пустяковой на первый взгляд малости — *детали.*

Деталь становится конструктивным элементом разбора больших и малых структур текста, увлекательным шагом к тексту.

Задумаемся всего лишь над одной репликой Коробочки ("Мертвые души") и даже над одним словом в реплике "Ведь я мертвых никогда еще не продавала". Тут и характер, и время, и гоголевский (сквозь слезы) смех. Эта убогая, закоснелая старушонка до сих пор, оказывается, бойко торговала живыми, до мертвых еще не дошло. Но какая уверенность, вопреки набожности и страху перед дьяволом, что и от мертвых можно иметь доход! В крохотной детали — мини-образ сатирической сути "Мертвых душ". <…>

Деталь — не иллюстрация мысли, а сама мысль, вещество урока. Ее нужно не приводить, не называть, не акцентировать, а *раскручивать»* (*Ильин Е. Н.* Искусство общения // Педагогический поиск. — М., 1988. С. 183–184, 186).

Но метод Ильина немыслим без самого Е. Н. Ильина, без «мудрой чудинки» личности в театре одного актера. Метод Ильина — это универсальная и неповторимая триада *«деталь—вопрос—Ильин»,* на которой вырастает здание целостной методики.

Методика Т. И. Гончаровой — это синтез большого педагогического знания, теоретического и практического, преломленного в личном многолетнем творчестве. Т. И. Гончарова находит свои формы урока: урок-диспут, урок-беседа, урок-семинар, в ко-

---

"Где больше раскрывается личность: в вопросе или в ответе?" — спросил я однажды ребят. Оказывается в вопросе.

Стараюсь внушить: мыслит тот, кто задает вопросы. И еще: спрашивая, становишься личностью!

Не проверочными, а проверенными вопросами воздействую на класс. Поставить вопрос и вызвать вопрос у ребят — две грани одного и того же искусства. Не только свои вопросы задаю школьникам. В тексте отыскиваю и их вопросы — уровневые. Возрастные.

Вопросы! Вопросы! Моя любовь и страсть» (*Ильин Е. Н.* Искусство общения // Педагогический поиск. — М., 1988. С. 191–197).

торых фундаментальным фактором и средством формирования личности для себя становится сам ученик — *«труд самих учеников», «когда учитель учит учеников, а ученики друг друга и учителя»* (Педагогический поиск. С. 246, 252). При внимательном анализе методики Гончаровой можно проследить знакомые штрихи в арсенале средств ее современников. Т. И. Гончарова отмечает: «По моим многолетним наблюдениям, интерес подростков к личности выдающегося человека начинается с первичного узнавания, казалось бы, самых мелких, самых незначительных, неприметных фактов. Сообщив их, интригующе умолкаю. И буквально через несколько секунд оказывается: главное не то, что мною сообщено, а то, что недосказано. *Рациональная скупость, намеренная недосказанность* (курсив наш. — *В. Е.*) оправдывает себя» (Там же. С. 258). Здесь невозможно не провести параллель со знакомой нам в методике Ильина яркой конструктивной деталью и особым вопросом или особым образом построенным диалогом.

В ***методике С. Н. Лысенковой*** фундаментальные педагогические средства — это *опорные схемы* и *комментированное управление.*

Опорные схемы (таблицы и т. п.) отличаются от обычной «наглядности» тем, что они являются действительной опорой. Опора всегда наготове в момент ответа ученика. Как только учитель понял, что ученик затрудняется, опора немедленно появляется. Опора — это алгоритм познавательного действия, вводимый учителем при изложении нового материала. «Опорные схемы, или просто опоры, — это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка» (Педагогический поиск. С. 52).

Методические цели-результаты: психологическая комфортность — ученик знает, что доброжелательная помощь всегда наготове, что он не одинок; устраняется состояние страха и неуверенности в момент ответа; снимается вероятность закрепления в памяти неправильных ответов, решений; опорная схема — это единый инструмент *обучения, проверки* и *закрепления* знаний.

Комментированное управление в опыте С. Н. Лысенковой — это авторская интерпретация методики, истоком которой являет-

ся практика липецкого учительства под руководством К. А. Москаленко в 50–70-е годы прошлого века. Впервые эта методика была представлена в работе: *Москаленко К. А.* Комментированные упражнения. — Липецк, 1961.

Комментированные упражнения — это фундаментальное педагогическое средство, с помощью которого синтезируются в единый процесс главные формирующие функции урока: *обучение*, *закрепление* и *проверка* знаний. В его основе — психофизиологический инструментарий: единство восприятия на слух, мышления, воспроизведения и закрепления двигательного образа записываемого слова; зрительного восприятия и закрепления; кинестезических ощущений — действия языка, губ, гортани при проговаривании слова.

Фундаментальным педагогическим средством ***методики В. Ф. Шаталова*** являются *опорные сигналы — понятийная форма средства.* Психофизиологическая сущность этого средства — *способность сознания к ассоциативному мышлению.* Эта способность — опора слабой памяти ученика. Опорой для памяти является сигнал. Это может быть слово, схема, абракадабра и т. п. В сигнале свертывается информация большого объема. Специальная методика работы с опорными сигналами позволяет *всем* ученикам овладевать и прочно усваивать знания в объеме школьной программы. Успешная учеба учащихся, в свою очередь, становится фактором и средством эффективного воспитания на уроках.

Сотрудничество с детьми как качественная характеристика взаимодействия и общения в педагогическом процессе — кредо новаторов. При этом их работа различна и неповторима.

4.8. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИЕМ

Как уже было отмечено, педагогический процесс как практика складывается из методов и педагогических приемов.

Педагогический прием — *это кратчайшая и наименьшая пространственно-временная единица педагогического процесса,* единая с ним, а соответственно единая своей природой с пе-

дагогическим методом. При этом педагогический прием не тождествен методу. Являя своей сутью педагогический процесс, его содержание, теснейшим образом сосуществуя с методами в педагогическом процессе, часто проникая в метод, составляя его, обусловливая и, в свою очередь, будучи обусловленным особенностями педагогического процесса и составляющих его методов, педагогический прием представляет собой самостоятельное по функциям, средствам и формам процессуальное, практическое, педагогическое явление. Педагогический прием имеет ту же структуру, что и метод и педагогический процесс, но главным его отличительным признаком выступает временной компонент структуры. Прием кратковремен по сравнению с методом. Вновь обратимся к педагогическому факту.

Примечательно, что в разделе «Десантный ***метод***» (выделено нами. — *В. Е.*) В. Ф. Шаталов, раскрыв свою методику, в конечном счете употребляет такое выражение: «"Педагогические десанты" — промежуточный педагогический ***прием***» (выделено нами. — *В. Е.*) (Педагогический поиск. С. 159). Отсюда возникает ряд вопросов: ведется ли все-таки речь о педагогическом *методе* или о педагогическом *приеме*; в чем их различие и в чем практическая значимость этого различия? Ответы оказываются простыми, если уметь мыслить не только в пространстве, но и во времени.

Методы и приемы по природе едины. И те и другие по своей природе представляют педагогический процесс. В зависимости от того, как длительно, насколько методично функционирует *средство в педагогическом процессе* и процесс в целом, в зависимости от частоты применения этого средства и, напротив, эпизодичности, локальности и следует характеризовать педагогические процессы как методы или как приемы. Так, педагогическим средством в процессе, романтически названном в одном случае «десантным» *методом*, а в другом — *приемом*, является педагогически организованный феномен *сотрудничества* детей. Сотрудничество в учебной деятельности — это педагогическое средство, которое потенциально и дидактическими, и воспитательными формирующими возможностями. Это средство имеет абстрактное название (по признаку одного из своих нравствен-

ных потенциалов), формой же его всегда выступает взаимодействие двух или многих учащихся, лиц. Рассматривать сотрудничество-«десант» как метод или прием возможно лишь относительно педагогических целей — стратегических или близких, частных, сиюминутных. Употребление понятия *метод* или *прием* имеет значение лишь с точки зрения точного методического указания — рекомендует ли та или иная методика в логике ее контекста употребление того или иного педагогического средства (или группы средств) в развитии метода или приема. При этом следует обратить внимание, что частные, подчиненные, производные методы отнюдь не являются синонимом приема по отношению к методу общему, здесь — по отношению к *методу опорных сигналов.* Соотношение общего, или фундаментального, метода с его частными методами носит прежде всего пространственный характер и лишь отчасти временной, в то время как прием по отношению к методу — прежде всего временной и лишь во вторую очередь — пространственный.

Педагогический прием, так же как и педагогический метод, — это та или иная часть единого, целостного педагогического процесса как практики, выделяемая по признаку педагогического средства. Существенным отличительным признаком приема от метода является его *дискретность, прерывность, непродолжительность непосредственного воздействия на объект формирования.* Педагогический прием в целостном педагогическом процессе может выполнять как самостоятельные, так и подчиненные процессуальные задачи. Прием — явление прежде всего процессуально-педагогическое, то есть в первую очередь служащее обеспечению, созданию организационно-психологических предпосылок для последующего систематического формирования личности ученика.

Метод от приема отличается своей относительной непрерывностью, продолжительностью, собственно методичностью формирующего воздействия. Метод меняет свою сущность с изменением характеристик педагогического процесса как силового поля формирующих структурных компонентов. Непродолжительность, прерывность процесса переводит метод в качество приема.

Изменение качественных характеристик метода или приема может быть вызвано, обусловлено любым его структурным компонентом или внешним обстоятельством. Другое дело, какую основу имеет фактор, определяющий прерывность и относительную непрерывность педагогического процесса — объективную, субъективную или объективно-субъективную.

Назовем ряд ***педагогических приемов***, применяемых В. Ф. Шаталовым, в тесной логической взаимосвязи и целостности метода и методики *опорных сигналов:*

- Преимущественное право дополнить ответ товарища, высказаться по поводу возможного пути решения задачи или примера предоставляется на первых порах тем ученикам, которых до этого относили к разряду слабых или безнадежных. Педагогическим средством и здесь следует считать очередное правило, выведенное из опыта работы.
- Педагогический прием, названный «маленькие учителя». Содержание: для проверки магнитных записей привлекаются способные учащиеся из других классов. Цель: экономия времени учителя; повышение интенсивности работы сильных учащихся, закрепление, повторение материала и т. п. Хотя у В. Ф. Шаталова это скорее частный, производный метод в силу его систематичности применения в логике общего (фундаментального) метода опорных сигналов. Здесь для учителя педагогическим средством выступает организованное сотрудничество учащихся.
- Работа с учеником один на один — при решении затрудняющих его вопросов и, напротив, предполагая, предвидя сильный ответ слабого ученика, — работа перед классом. Здесь — зеркальное отражение и развитие щадящей педагогики в педагогику целенаправленного формирования чувства человеческого достоинства каждой отдельной личности. Педагогическое средство — очередное правило взаимодействия с учащимися.

В этом же ключе частные методы и педагогические приемы могут быть проанализированы и в методиках других учителей, в практике любого учителя. Важно развить способность к отчетливому видению педагогических целей, но особенно — педагогических средств.

4.9. ФАКТОРЫ, СРЕДСТВА, ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ, ФОРМЫ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Для того чтобы совершенствоваться в профессиональном становлении, учителю важно иметь в своем педагогическом арсенале больше педагогических средств, которые могут быть применены как в методах, так и в приемах.

Источником педагогических средств может стать любая реальность. При этом важно понять, что *педагогическим средство становится лишь с момента, как только та или иная реальность, действие, предмет или какой-нибудь психологический фактор становятся составляющими компонентами педагогического процесса, его структурными компонентами.* Формирующие факторы, развивающиеся в педагогические средства, могут привноситься извне, специально вводиться и дополнять структуру процесса. Учителю, особенно начинающему, важно понять, что в первую очередь в качестве источника педагогических средств надо научиться рассматривать свой *собственный педагогический процесс на уроке.*

В учебниках по педагогике недавнего прошлого о педагогических средствах сообщалось немного. Главным образом представления связывались с техническими средствами обучения.

Переосмыслив феномены средств, методов и приемов в педагогике, удается понять и без особых затруднений различить средства, *присущие* педагогическому процессу на уроке, средства, *привносимые* в педагогический процесс, средства *конструктивные* и *технические* (см. «Таблицу методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса», классификационные группы № 43–46. С. 446). Однако это такие педагогические средства, которые уже получили постоянный статус. Одни — осмысленные таковыми в длительной педагогической практике, другие — недавно.

Возвратимся к длинному ряду разнородных понятий, которыми в российской педагогике не только в прошлом, а и в настоящем обозначаются методы обучения и воспитания (см. параграф 4.1 «Категориальный аспект проблемы»). С позиций новой

теории педагогического метода эти понятия легко группируются как *факторы, средства, формы*, *виды деятельности, функции* и *принципы* реализации педагогического процесса.

Формирующие факторы

К формирующим факторам, потенциальным развитием в педагогические средства, можно отнести: *информацию (как содержание); перспективу (перспективные линии); общественное мнение; стиль отношений, предупреждение, поручение, благодарность, премию, инсценировку, отношения (организацию отношений); эмоциональность, содержание (например, учебного предмета); выразительность, мимику, жесты, обстановку, ласку, чувство личного достоинства, доверие, «взрыв», игру, косвенное действие, проблемную ситуацию, оценку.*

Непредубежденный аналитик, знакомый с классической российской педагогикой новейшего времени, заметит, что большинство из перечисленных понятий заимствуется из педагогической практики А. С. Макаренко, метода и теории, ставших для российской педагогики источником педагогической мудрости. Естественно, понятия отнюдь не покрывают и не охватывают всего опыта. Но особенность и выбор представленного здесь педагогического инструментария состоят в том, что последний с относительным успехом переносился в практику общеобразовательной российской школы 40–80-х годов. Отдельные компоненты получили самостоятельное развитие в практике школы, например *проблемное* и *игровое* обучение.

Речевые формы

В отдельную группу выстраиваются речевые формы деятельности и взаимодействия субъектов педагогического процесса: *лекция, доклад, рассказ, беседа, объяснение, разъяснение, диспут, дискуссия.* Некоторые из них подробно проанализированы ниже (см. параграф 6.10).

Установлено, что любая из речевых форм, используемых в педагогическом процессе, теоретически может рассматриваться в качестве педагогического средства. Однако на практике каждая требует определения внутри нее *фактического* формирующего или организующего элемента (или группы таковых), раз-

вивающегося в педагогическое средство, обеспечивающего (или не обеспечивающего) образовательную действенность речевой формы.

В рассматриваемом перечне представлены не все речевые формы, используемые в практике учебного процесса российской образовательной школы, а только те, которые однажды получили статус методов обучения и воспитания. Подробнее речевые формы представлены в «Таблице методообразующих компонентов...» (классификационные группы № 16, 23, 30. С. 437, 438).

Формы, виды деятельности и взаимодействия

Следующая группа феноменов, рассматриваемых в традиционной педагогике в качестве методов, систематизируется в виде форм, видов деятельности и взаимодействия в педагогическом процессе. Сюда отнесем *игру, взаимное просвещение, самоуправление, соревнование, самообслуживание*. Но этот ряд требует дополнения. Виды деятельности, взаимодействия субъектов педагогического процесса и их формы, используемые в практике уроков, подробно представлены в «Таблице методообразующих компонентов...» (классификационные группы № 15–42).

Принципы

Следующую группу понятий, представляемую в традиционной педагогике в качестве методов воспитания и обучения, точнее рассматривать как *принципы организации деятельности субъекта-учителя* в педагогическом процессе: *единые требования (в группе, в коллективе детей); включение в деятельность, поиск (исследовательский характер деятельности); эмоциональность, выразительность, личное достоинство (уважение личности ребенка); игра (игровой характер деятельности); проблема; оценка.*

Функции

Специального внимания требуют следующие педагогические понятия: *педагогическое требование, наказание, поощрение, убеждение, внушение, упражнение, приучение, пример, интерес, разъяснение, объяснение, демонстрация (показ), информация (информирование).*

С позиций новой теории педагогического метода все представленные понятия, отражающие данные педагогические явления, оказываются очевидными в качестве *формирующих функций* педагогического процесса, либо метода, либо приема (см. параграф 5.6 «Формирующие функции педагогического процесса урока»). Например, трудно найти такой педагогический процесс, который не функционировал бы *упражнением* или *приучением.* Другие функции целенаправленно привносятся в педагогический процесс.

Родовой функцией педагогического процесса и многих методов выступает *педагогическое требование.* Другой вопрос — профессиональная, педагогическая инструментовка этой функции, педагогическое мастерство.

Диапазон формирующих педагогических факторов и средств несравнимо шире. Любой педагогический процесс обладает большим потенциалом формирующих *факторов, функций, форм, видов* деятельности, потенциальных развитием в педагогические *средства.* Обладая способностью развития в педагогическое средство, все эти разнородные понятия в новой теории метода объединяются понятием *методообразующий компонент.* Систематизация методообразующих компонентов представлена в одноименной «Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса» (с. 434–448).

Таблица представляет собой содержательную классификацию обстоятельств и факторов педагогического процесса урока, выступающего источником педагогических средств.

Из таблицы видно, что самой большой группой являются «Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе». Горизонталь представлена компонентами структуры педагогического процесса: *субъект педагогического процесса — учитель; объект педагогического процесса — ученик (класс); деятельность учителя; взаимодействие, общение учителя с учащимися; деятельность учащихся; взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем.* По вертикали каждый из перечисленных факторов находит свое преломление в следующих формах: *коммуникативных, речевых, гуманистических,*

графических или письменных, организационно-предметных действий, инструментовки педагогического процесса, оценки. Горизонталь и вертикаль, пересекаясь, образуют классификационные ячейки, которые по результатам проведенных исследований получали наполнение, когда это оказывалось возможным, то есть удавалось зафиксировать соответствующие проявления. Отдельные ячейки еще ждут своих открытий, другие — продолжения и содержательного насыщения. Каждый класс-ячейка имеет свой номер.

4.10. К ВОПРОСУ ЕДИНСТВА И РАЗЛИЧИЙ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

До сих пор в педагогике проблема методов, методик, педагогических средств, приемов теоретически была разработана неудовлетворительно. Именно этим и объясняется, что в курсах лекций по педагогике в 90-е годы исчезают термины *метод, прием*, педагогическое *средство*. Этим отчасти объясняется переход к новой терминологии, в частности, к понятию *технология* обучения, образования.

Термины *технология* обучения, образования и *методы* и *методики* обучения и воспитания родственны, но имеют разную методологию, философию.

Технологические разработки в образовании глубоко корнями уходят в методологию прагматизма и бихевиористическую (поведенческую) психологию. Теория педагогического метода в настоящем курсе представлена, разрабатывается и развивается на основе *методологии диалектики*.

Технологические подходы и теорию метода в педагогике следует не противопоставлять, а познавать и развивать во взаимном дополнении. Другое дело — методологическая, гностическая позиция в развитии теории, в стратегии подготовки учителя.

Технологическая стратегия в подготовке учителя ориентируется на работу элитных групп исследователей в образовании, в науке и практике, специализирующихся на разработке образовательных технологий как своеобразных прикладных рецептов для массового потребителя, для массового учителя. Функции такого учителя сводятся в лучшем случае к познанию, к освоению и выбору «рецептов», а чаще — к работе в заданных технологических параметрах.

Стратегия в подготовке учителя на базе теории педагогического метода иная. Она строится на способности и готовности выпускника вуза к всеобъемлющей и мобильной компетентности на базе научной подготовки, закладывающей потенциалы для непрерывного индивидуального творческого роста каждого отдельного учителя. Такая подготовка обеспечивает готовность к изменяющимся обстоятельствам. Учитель, владеющий теорией метода (новой теорией), способен найти или разработать свою методику, реализовать *свой метод* по обстоятельствам, складывающимся в его педагогической практике.

Учитель, замкнутый на технологию, разработанную другими, с изменением обстоятельств, непрерывно привносимых жизнью, в меньшей степени способен творчески реагировать на ситуативные требования педагогического процесса. Остановимся на единстве и различиях *методики* и *технологии* в педагогике.

Технологический подход, опираясь на соответствующую методологию, представляет собой более или менее жесткое предписание последовательности и обязательности действий, применения средств достижения образовательных целей.

Это противоречит диалектике. С позиций диалектики технология, равно как и методика, — это матрица и статика средств, факторов, форм, содержания и т. п., выстроенная в логике имевшего место ранее успешного опыта или построенная на предположениях, прогнозах, на допущениях вероятности достижения той или иной цели. Диалектическое мировоззрение позволяет понять, что никакая схема, никакая модель, никакая методика или технология не могут учесть всего богатства и

многообразия непрерывно изменяющейся педагогической практики, действительности.

Диалектический подход с позиций новой теории педагогического метода отличается от технологического допущением широкого спонтанного педагогического творчества на основе глубокой теоретико-методической подготовки учителя. Диалектический подход исключает предписания. Учитель вооружается многосторонним знанием о формирующихся потенциалах, о возможностях педагогических средств, методик, технологий, которые в свою очередь являются не чем иным, как сложными, системными педагогическими средствами.

Диалектика ориентирует на творчество, технология — на воспроизводство, на поток. Технологический подход характеризуется иллюзиями по поводу возможности точного достижения обозначенной цели при условии выполнения всех рецептурных предписаний. Диалектическое мировоззрение, лежащее в основе теории педагогического метода и соответствующей подготовки учителя, характеризуется пониманием того, что в практике *цель и результат никогда не совпадают*. Диалектический подход ориентирует лишь на оптимальное приближение результатов к целям как их идеальным предвосхищениям.

Диалектическое мировоззрение позволяет понять, что в практике происходит качественное изменение всех без исключения заложенных в структуре процесса формирующих потенциалов: другой учитель, другие дети, качественно и предметно иная деятельность, общение, качественно и количественно иные средства, другое место, время и т. п.

С другой стороны, методики и технологии — это по сути своей единые явления в педагогике и образовании. Технология — это одна из многочисленных форм выражения или отражения имевшей место ранее или проецируемой педагогической практики, то есть метода. При этом любая методика в той или иной мере предполагает свое технологическое ядро: иерархию средств, их систему, последовательность и т. п., обусловливаемых творчеством учителя в педагогическом процессе.

? Вопросы для обсуждения

1. Перечислите известные подходы в раскрытии и трактовке явления и понятия *метод* в российской педагогике 20–90-х годов XX века.

2. Раскройте историю вопроса, связанную с термином *методы школьной работы.*

3. С чем связана устойчивость номенклатуры терминов, которыми в традиционной педагогике обозначаются *методы обучения* и *методы воспитания*? Назовите их.

4. В чем отличие общефилософского и педагогического определения понятия *средство*? Дайте эти определения.

5. Расскажите о развитии педагогических средств во времени. Ответьте, какую роль в теории метода играет *временной анализ педагогических средств.*

6. Раскройте единство и различие понятий *метод педагогический, метод обучения и метод воспитания.*

7. Возможно ли употребление понятий *метод приучения, метод упражнения, метод физического развития, метод внушения* и т. п.? Обоснуйте свой ответ.

8. Расскажите о природе и источниках педагогических методов и методик. Дайте определения понятий *метод* и *методика.*

9. Что скрывается за утверждением, что сами по себе педагогические средства *проблемы достижения цели* не решают?

10. Обоснуйте, почему понятия *практика* и *процесс* рассматриваются сущностными в анализе явления *педагогический метод.*

11. Дайте теоретическое обоснование утверждению, что многократно обращаться с целью применения в своей практике можно лишь к педагогическим методикам (а не к методам).

12. Почему именно педагогические средства могут быть приняты за основу в изучении методов и методик?

13. Насколько верно утверждение, что эффективные методы обучения и воспитания могут быть внедрены в практику других учителей?

14. Можно ли внедрить в практику другого учителя ту или иную методику? Какой смысл в данном случае вкладывается в понятие «внедрение»?

15. Проследите диалектику развития педагогического метода в новый метод.

16. Расскажите о значении понятий *общий, или фундаментальный, метод, метод частный производный* и *частный независимый.*

17. Раскройте суть новаторских методик В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, И. П. Волкова, С. Н. Лысенковой, Ш. А. Амонашвили. Что значит раскрыть суть методики?

18. Проведите сравнительный анализ понятий: *педагогический процесс, метод, педагогический прием.* В чем их единство и различие?

19. Изложите теорию педагогического приема. Приведите примеры.

20. Проведите сравнительный анализ подходов в подготовке учителя на основе овладения теорией педагогического метода и технологического подхода. Проследите их единство и различие.

 **Список рекомендуемой литературы**

Каптерев П. Ф. Метод и его применение; О педагогическом методе // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 35–48, 476–594, 595–630.

Гмурман В. Е. Понятия цели и средства в педагогике. Метод и прием как понятия педагогики // Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. — М., 1967. С. 126–138.

Ежеленко В. Б. Педагогический метод. — СПб., 1995.

***

Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. — М., 1989.

Канарская О. В. Инновационное обучение: методика, технология, школьная практика. — СПб., 1997.

Канарская О. В. Уроки русского языка в форме дидактической игры (инновационный подход). — СПб., 1994.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. — М., 2000.

Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.

Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. — М., 2000.

***

Дьюи Д. Введение в философию воспитания. — М., 1921.

Кильпатрик В. Х. Метод проектов. — Л., 1925.

Кильпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. — М., 1930.

Паркхерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану. — М., 1924.

Иванов С. В. О современных течениях в области комплексного обучения. — Л., 1928.

Левин Л. Новые пути школьной работы (Метод проектов). — М., 1925.

На путях к методу проектов / Под ред. Б. В. Игнатьева и М. В. Крупениной. — М., 1930. Сб. 3, 4. — Л.; М., 1931.

Пальчинский В. О. Против комплексной системы и о методах преподавания вообще. — Одесса, 1928.

Ривес С. М. Из практики комплексного преподавания // Новая Москва. 1926. Сер. 20, 21.

Ривес С. М. Метод целевых заданий и Дальтон-план в школе I ступени. — М., 1928.

Шульгин В. Н. Основные вопросы социального воспитания. — М., 1924.

***

Баден Поуэлл Р. В помощь разведчикам. — СПб., 1902.

Крупская Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема; РКСМ и бойскаутизм // Пед. соч.: В 10 т. — М., 1982. Т. 5.

Крупская Н. К. О юных пионерах. — М., 1957.

Кудряшов Ю. В. Российское скаутское движение. — Архангельск, 1997.

Глава 5

Классно-урочное образование в массовой школе

- **Классно-урочный педагогический метод**
- **Урок — основная форма образовательного процесса**
- **Комбинированный урок**
- **Свободная структура урока**
- **Сущность познания и принципы обучения**
- **Формирующие функции педагогического процесса урока**
- **Ученический класс**
- **Свойства и признаки класса**
- **Единство и различие коллектива и класса**
- **Общественное мнение группы**
- **Внедрение передового опыта в практику урока**
- **Подготовка учителя к уроку**
- **Процессуально-педагогические цели урока**
- **Формы внеурочной педагогической деятельности**

Опорные слова и понятия

российское образование; классно-урочная система, метод; формы образования; урок, структура урока; комбинированный урок; свободная структура урока; типы уроков; сущность познания; научное, учебное познание; принципы обучения; движущие силы процесса обучения; сущностные функции; формирующие функции; мотивационная сфера; ученический класс; коллектив; практика внедрения опыта; планирование работы на уроке; педагогический риск; метод наблюдения; процессуально-педагогические цели урока; классное руководство

5.1. КЛАССНО-УРОЧНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД

Классно-урочное образование в России 30–90-х годов XX столетия стало универсальным и всеобъемлющим методом обучения и воспитания всех граждан страны в единой, самой массовой системе образования, какой не знала история. Следует уточнить, что рассмотрение классно-урочного образования в качестве *метода* нетипично. Преобладают главным образом понятия *система* и *форма.*

Классно-урочное образование исходно — это фундаментальный авторский метод «учить всех всему». В классах и на уроках учили и до Я. А. Коменского (1592–1670). Суть его метода — ***в системе.***

Система классов по методу Я. А. Коменского — это формируемые по признаку единого возраста группы детей, одновременно приступающих к обучению, совместно обучающихся по единой учебной программе, одновременно завершающих обучение в форме учебных четвертей, учебного года и типа школы.

Система уроков представляет собой единую, постоянную, систематическую, продолжительную, четко регламентированную расписанием, организационно-временную форму образовательно-педагогического процесса. Уроки обязательны для посещения. Организатором образовательного процесса выступает учитель. Временные рамки урока в новейшей истории имеют диапазон

30–50 минут. Для массовой школы, как показала практика, оптимальными являются 45 минут урока.

Каждый ученик, включенный в систему классно-урочного образования, становится компонентом этой системы. И даже не испытывая потребности в знаниях, будучи включенным в систему, начинает участвовать в тех видах деятельности, на основе которых построен образовательный процесс. Это может быть процесс чистого учебного познания, а может быть процесс эмпирического познания в практике, в иных видах деятельности и т. п. Система организована так, что по достижении определенного возраста ребенок должен идти в школу. В самой же школе ребенок включается в систему классов и уроков, а это значит — в образовательный процесс. Исходно вопрос состоит не в том, эффективный это процесс или малоэффективный, а в том, что *каждый ребенок включается в учебную деятельность.* В этом формирующая суть метода. Вопрос эффективности образовательного процесса — это следующий вопрос. *Проблема эффективности — это проблема, которая всегда возникает в практике последователей методов.*

Гениальность классно-урочного метода как раз состоит в том, что учитель может быть и «плохонький», но однажды включенный в систему, став ее частью, учитель начинает выполнять свои функции в меру сил и способностей и «выпадает» из системы лишь при условии полной профессиональной непригодности. Средние способности учителя компенсируются системой в целом — мотивами, побуждениями, стимулами учения школьников независимо от профессиональных качеств учителя как внутри системы, так и за ее пределами. Это приводит к разделению учащихся на «сильных», «средних» и «слабых».

Такое положение дел не удовлетворяет творческих учителей. Они начинают искать факторы и средства, активизирующие мысль и деятельность учащихся, средства, способствующие эффективному запоминанию материала, активизирующие их переживания в образовательном процессе, и т. п. Так внутри системы рождается авторская практика, позволяющая вести речь о ***методах*** внутри ***Метода***.

Попытки отказа от классно-урочной системы в истории образования, равно как и попытки ее *модернизации,* вызываются либо непониманием сути ***Метода Коменского,*** его главного назначения, либо неосторожным обращением с системой, объясняемым преобразовательными увлечениями, чреватыми ее разрушением. Это ведет к историческим заблуждениям, может привести к снижению качества образования в масштабах современного российского общества. *Учить хорошо и эффективно воспитывать можно и **вне** классно-урочной системы.* Но учить ***всех*** можно только благодаря этой системе, выступающей сутью и характеризующей метод классно-урочного образования. Что означает модернизировать систему? Это значит либо устранить, либо преобразовать ряд компонентов в структуре системы. Результатом становится качественно иная система. *«Модернизация» системы немедленно ведет к ослаблению ее главной функции — **учить всех всему.***

Действительно, классно-урочное образование, система ставит обучение на поток. Несомненно, мастера педагогического дела находят внутри урока массу резервов для индивидуальной работы, изыскивают методы, в конечном счете приводящие всех учащихся к овладению программой в полном объеме. Но классно-урочная система характеризуется не только массовостью учащихся, но и массовым учителем. А *массовый учитель тождествен учителю со средними способностями,* который сам, являясь частью и сутью системы, вместе с системой может эффективно функционировать лишь настолько, насколько эта система эффективна объективно. То есть, несомненно, классно-урочный метод образования, выполняя свою главную функцию — массовость охвата юного поколения общества образованием, утрачивает в значительной мере способность к индивидуализации обучения. Передовые цивилизации, образовательные системы не мирятся с очевидной уязвимостью классно-урочного образования. Историческим примером служит известная практика обучения методом проектов — методами комплексов и по дальтонскому плану — бригадно-лабораторным методом (начало XX века, США, Западная Европа, Россия).

В то же время бесперспективными оказываются и попытки форсировать отказ от классно-урочной системы образования. Примером выступает опыт российской школы 20-х годов. Практика показала, что альтернативы классно-урочному образованию в целях обеспечения всеобщей образовательной базы в современном обществе пока не существует. Другое дело, педагогическая наука и практика должны найти *оптимальное сочетание использования массовых, индивидуально-групповых и индивидуальных форм образования.* Такое сочетание должно служить целям повышения продуктивности систем образования, при этом имеется в виду специальная интенсивная работа с одаренными детьми и индивидуальная работа с детьми с особыми свойствами психики, в частности с особыми свойствами памяти, восприятия, внимания, работоспособности и т. п.

В истории развития школы выделяются три основные формы организации детей в образовательном процессе, в которых реализуется их обучение и воспитание. Это индивидуальное, групповое и классно-урочное обучение. К классно-урочному обучению человечество пришло в процессе развития первых двух форм.

При индивидуальном обучении с каждым учеником работает отдельный учитель. Обучение не регламентируется ни временем, ни возрастом. Индивидуальное обучение позволяет в полной мере учитывать индивидуальные особенности учащегося, следствием чего становятся индивидуальный темп, ритм и интенсивность продвижения по программе. Продолжительность отдельного занятия обусловливается исключительно продуктивностью и программным замыслом.

Групповое обучение и воспитание — это работа одного учителя с некоторым числом учащихся по индивидуальным программам в единицу времени. При групповом обучении еще нельзя в полной мере вести речь о возникновении класса, но именно здесь происходит рождение урока. Групповое обучение сохраняет возможность индивидуальной работы с учащимися, но организационная и интеллектуальная нагрузка на одного учителя начинает требовать введения временнóй регуляции педагогического процесса. Выделение урока как временной единицы и формы педагогического процесса, кроме того, обусловливается и диффе-

ренциацией единого знания, выделением самостоятельных учебных дисциплин по научным предметам.

Индивидуальное и групповое обучение как исторические формы педагогического процесса, со временем развившиеся в классно-урочное обучение, вместе с тем никогда не исчезали и не утрачивали значимости для современной (в каждый конкретный исторический период) педагогической практики. В то же время каждая из форм, сосуществуя с другими, либо доминирует, либо становится второстепенной, либо формы дополняют друг друга.

Качество системы российского массового образования не должно приноситься в жертву целям индивидуализации обучения. Это чревато снижением общеобразовательного уровня общества. Другое дело — сочетание систем. Нельзя в системе ее ключевые звенья — *класс* и *урок* заменять или видоизменять (например, класс — группа из восьми человек, урок продолжительностью в 30 минут) индивидуальными и индивидуально-групповыми формами работы учащихся. Это немедленно преобразует систему, ее суть, она перестает быть классно-урочной, становится индивидуально-групповой, а значит, перестает выполнять главную функцию — *«учить всех», учить всех качественно.* Индивидуальное и индивидуально-групповое обучение может осуществляться наряду с классно-урочной формой обучения, но не должно *разрушать систему изнутри.* Например, такая новая форма, как *индивидуальный образовательный маршрут ученика,* может сосуществовать, применяться наряду с системой. Но индивидуальный маршрут внутри классно-урочной системы — это соединение взаимоисключающих образовательных форм. В противном случае система российского образования получит скрытый вариант образовательных тупиков. Не в том дело, что учащийся, движимый ситуативными мотивами, может увлечься узкой и специфической сферой знания, оставаясь ограниченным в других элементарных областях образования, а в том, что *потерянное время — серьезный фактор и препятствие для возврата из индивидуального тупика на исходные образовательные позиции.*

Модернизация образования должна состоять в сочетании известных и новых форм и систем, а не в разрушении одних другими.

На этом основании вопрос должен ставиться так: профессиональная подготовка современного учителя в первую очередь должна предполагать оптимальное овладение знаниями, практическими умениями и навыками реализации образовательно-педагогического процесса в условиях классно-урочной системы, дающей необходимую всеобщую образовательную базу как обязательный культурный компонент в характеристиках общества, *желающего соответствовать критериям передовой цивилизации*. Лишь на этой основе может быть осуществлено ознакомление и специальная подготовка для работы в иных образовательных формах как внутри системы, так и за ее рамками. Подготовка современного учителя должна представлять собой овладение теорией и методикой классно-урочного педагогического процесса и методиками в иных, немассовых образовательных формах.

5.2. УРОК — ОСНОВНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Познание классно-урочной системы обучения следует начинать с урока — основной пространственно-временной формы обучения и воспитания в педагогическом процессе школы. Урок концентрирует в себе всю суть системы. Не задерживая внимания на хорошо известных параметрах системы (учебный год, учебная четверть, каникулы, учебная неделя, день с постоянным расписанием, с учебными дисциплинами, единым содержанием и образовательными программами, постоянным составом и единым возрастом учащихся, ведущей ролью учителя, системой оценивания и т. п.), обратимся к анализу самого урока.

Можно сказать, что урок — это главная форма современной педагогической культуры, в которой осуществляется профессиональный педагогический процесс. Подавляющее число людей в мире получают общее образование и воспитание именно на уроке в классно-урочной системе.

В познании урока можно избрать разные пути. Например, можно повторить структурный анализ, который был использован в познании педагогического процесса. Урок — это одна из форм

реализации педагогического процесса, а значит, это форма, которая сохраняет все рассмотренные параметры.

Обращение к анализу педагогического процесса в конкретной форме открывает новые перспективы. Следует исходить из того, что урок по своему замыслу — это форма педагогического процесса, которая предназначена для выполнения основной функции — обучения. А потому необходимым становится уяснение сути процесса познания, реализующегося на уроке. Понятно, что процесс познания — это важная, но всего лишь одна из сторон в целостном процессе формирования личности. Личность развивается на уроке умственно, овладевает знаниями, познавательными умениями и навыками. Одновременно происходит процесс нравственного, эстетического, физического развития. Развивается мировоззрение учащихся. То есть на уроке мы сталкивается с необходимостью понимания единства процессов обучения и воспитания. Но исходной в познании урока должна стать его дидактическая функция.

На уроке происходит познание уже известного, бесспорного знания, прошедшего относительную проверку в человеческой практике, то есть речь идет об учебном, профессионально организованном познании.

Учебное познание — это двусторонний процесс, в котором следует различать *учебную деятельность* учащихся и *педагогическую деятельность* учителя, которая в аспекте образовательной функции урока может рассматриваться как деятельность обучения.

Учитель, для того чтобы уметь грамотно и профессионально организовывать процесс обучения учащихся, должен владеть представлениями о психологическом строении процесса усвоения знаний. В современной российской дидактике наиболее отработанной и устоявшейся в педагогической теории выступает следующая ***структура процесса учебного познания:*** *восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение.*

Владение учителем структурой процесса учебного познания позволяет с достаточной уверенностью понять уже ставшую классической теорию ступеней обучения, определяющую *структуру* любого урока. Теория ступеней обучения на уроке была

разработана в XVIII веке в Германии педагогом, психологом и философом И. Ф. Гербартом (1776–1841). Единица обучения включает в себя обязательные четыре ступени познания: ясность, ассоциацию, систему и метод. Или иначе: внимание, ожидание, искание и действие. Гербартианская структура урока была историческим достижением в развитии теории классно-урочного обучения, однако со временем в силу разных причин, в разных исторических и социальных условиях подобная структура неоднократно возводилась в догму, закрепощала образовательный процесс на уроке, не позволяла уроку совершенствоваться.

Примером может служить практика классно-урочного обучения в российской школе периода 30–40-х и начала 50-х годов XX века. После резкого и категорического отказа от альтернативных форм обучения и возврата к классно-урочной системе в российской школе на долгие годы был установлен режим неизменной структуры урока: опрос (проверка выученного дома); объяснение нового материала, обучение (ясность, внимание); формулировка обобщений и выводов (ассоциация, искание); закрепление знаний (система, ожидание); домашнее задание (метод, действие, практика).

К подобному положению следует подходить с должным пониманием времени, истории, оправдывающей качественные характеристики урока российской школы рассматриваемого периода. Следует учитывать, что российская школа 30-х годов — это школа, в известной мере, в ее первозданности. В школу влились не только массы учащихся, требовавшие элементарного образования, но и массы учительства в первом поколении, для которых владение элементарным педагогическим знанием значило много. Приведение в движение гигантской образовательной классно-урочной системы на первых порах обусловило требование неукоснительного выполнения всех структурных и системных предписаний. Вместе с тем в 30-е годы российская школа нашла точный метод достижения стоявшей перед ней цели — *включить в образовательный процесс всю страну* — *классно-урочный метод*. Проблема же подвижности структуры урока — это проблема не количества обучения, а его качества.

Нового, более высокого качества от самой себя система образования в России начала требовать в 50-е годы. В школу пришли новые поколения учителей с достаточно глубокими знаниями истории, теории и методики педагогического процесса. Творческие учителя начали осознавать недостатки поточного образования, стали изыскивать возможности для их компенсации внутри урока.

Самым действенным шагом в приведении в движение внутренних потенциалов классно-урочного обучения стала свободная структура урока.

5.3. КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК

Исторический аспект

Исторические корни комбинированного урока уходят в практику российской школы XIX века. Для России это время развития и становления классического гимназического образования с его спецификой и особой ролью средней школы. Достоинством гимназий следует считать их общеобразовательное назначение. В известном смысле гимназическое образование следует признать элитным, а среди прочих образовательных функций главными рассматривать отнюдь не прикладные знания и навыки, а широкую, глубокую и разностороннюю эрудицию и умственное развитие личности. То есть перед средней школой ставилась задача вооружения знаниями, а перед учениками — их накопления. Образованный человек, то есть носитель и хранитель широких знаний, на данном этапе выступал как самоценность. По отношению ко всему населению людей со средним общим образованием в обществе оказывается сравнительно немного, и они всегда в практике находят себе применение, легко адаптируясь в любой прикладной сфере.

Классическая гимназия становится прообразом российской средней общеобразовательной школы минувшего века. В средней общеобразовательной школе декларируется трудовое и политехническое образование, принципиально изменяется содержание учебных дисциплин, мировоззренческая направленность образо-

вания. Всестороннее и гармоническое развитие личности — провозглашаемая цель — осуществляется через овладение основами всех наук. В реальности же на момент становления российской школы 30-х годов перед ней была конкретная цель: ликвидировать в стране массовую безграмотность, выйти на уровень обязательного начального, а затем семилетнего (восьмилетнего) образования, в кратчайшие сроки вырастить новую советскую интеллигенцию, учителей, врачей, работников культуры, а главное — инженерные кадры, без которых немыслимой была бы индустриализация страны. Иными словами, реальная цель образования этого периода — интеллект личности, интеллектуальный потенциал страны.

Этим целям внутри системы был подчинен урок с его неизменной структурой, который впоследствии получает название комбинированного урока. ***Комбинированный урок*** *— это такая форма образовательно-педагогического процесса, в которой структура урока регламентируется обязательностью ее компонентов, последовательностью взаимного расположения и временем их реализации.* Можно утверждать, что на конкретном историческом этапе развития средней общеобразовательной школы именно комбинированный урок стал совершенным средством осуществления резкого количественного образовательного скачка. Это позволило достичь существенных качественных результатов через пробуждение гигантской интеллектуальной массы человеческого сознания. (К сожалению, негибкая советская управленческая система в последующем будет производить невостребованный интеллект, который в конечном счете начнет отрицать саму систему.)

Структура комбинированного урока

Образовательная функция школы, а соответственно функция обучения на уроке обусловливает его строение. В жестком варианте структуры каждый урок должен начинаться обязательно с *опроса, с проверки выученного дома* учебного материала. Ответ учащегося должен быть обязательно полным, то есть каждый ученик должен засвидетельствовать перед учителем и классом свои знания по теме в полном объеме, *«от»* и *«до»*. Оценивается

лишь полный ответ. По замыслу подобная система ставит каждого ученика перед необходимостью выучивать весь материал, учить каждый день, к каждому уроку. Опрос в данном варианте выполняет не только контролирующую функцию — отслеживание индивидуальных успехов ученика, но и стимулирующую — овладение полными и систематическими знаниями. В дальнейшем в практике *полный опрос* своего дидактического замысла не подтвердил.

Ядром урока выступает ***объяснение нового материала***. Здесь происходит (должно происходить) восприятие, понимание и осмысление в учебном познании. Следует отметить, что объяснение в данном случае — это своеобразная синтезирующая *функция передачи знаний* в учебном познании в разнообразных речевых формах[1]. Помимо собственно объяснения в этом структурном компоненте следует различать, например, функции изложения, разъяснения, пояснения и другие. В объяснении начинает работать функция упражнения в восприятии учебного материала учащимися (если объяснение способствует восприятию; в этом случае ученик в состоянии и понять, и осмыслить излагаемое учителем). В рассматриваемом варианте структуры урока главенствующая роль в реализации ее функций принадлежит учителю. Ученик находится в относительно пассивном состоянии. В условиях отрицательного стечения обстоятельств — имеется в виду неудовлетворительная работа учителя — ученик лишен возможности компенсировать недостатки этой структурной ступени урока. Хотя отметим, что пассивность ученика здесь следует понимать как отсутствие таких форм работы, которые предполагают самостоятельный, а точнее, опосредованный поиск, исследование. Обучение происходит главным образом в речевых формах работы учителя: рассказ, беседа и т. п. (Надо заметить, что в условиях плохой работы учителя не спасает и наличие так называемых активных форм работы.) Здесь, очевидно, надо понять, что дело не в том, что неизменный вариант структуры урока исклю-

[1] Функция рассматривается как непременное формирующее действие, воздействие, влияние на развивающуюся личность ученика в процессе урока.

чает эффективный процесс учебного познания, а в том, что такой урок сориентирован на учителя-мастера.

Внешняя активность ученика, обусловливаемая специальными формами его работы, еще не гарантирует мыслительной активности учащегося, и наоборот — внешне пассивный ученик при объяснении учебного материала может пребывать в состоянии самой высокой умственной активности, в которой в качестве главных рассматриваются восприятие, понимание, осмысление. Для этого учителем избираются самые разнообразные формы и средства реализации функций объяснения, разъяснения, пояснения, изложения и т. п. Учитель, обладающий соответствующими профессиональными качествами, может добиться высокой умственной, познавательной активности учащихся и на комбинированном уроке.

Формулировка обобщений и выводов — это компонент структуры урока, который обусловливается психологическими требованиями в профессионально верном построении процесса усвоения предварительно изложенной темы или проблемы в процессе объяснения нового материала. Исследованиями и педагогической практикой установлено, что за пространным изложением учебной информации для эффективного восприятия должно следовать ее «свертывание» в точные формулировки, в краткие, логически выстроенные выводы. Несомненно, этот компонент структуры урока зависит от особенностей учебной дисциплины. Формулировка обобщений и выводов — это этап урока, на котором происходит образование в сознании учащегося системной опоры первично воспринятого, осмысленного и понятого нового учебного материала. Этот этап урока предвосхищает и обеспечивает готовность следующего этапа — закрепление полученных новых знаний, их перевод в качество познавательных навыков и умений.

Закрепление учебного материала как структурный компонент урока — это его прочное запоминание, если речь ведется о знаниях как сведениях, полученных в учебном познании, или о знаниях как приобретении полученного опыта, например, познавательных действий в упражнениях, их перевод в качество навы-

ков и умений. Закрепление учебного материала сразу же после его введения или объяснения называется первичным и происходит на том же уроке. Закрепление происходит в учебной деятельности учащихся. Деятельность учащихся организуется учителем в разных формах. На последующих уроках происходит так называемое вторичное закрепление.

Домашнее задание. В неизменном варианте структуры урок завершается домашним заданием. Основное требование к нему — ясность и посильность задания. Требование обусловливается эффективностью всех предшествующих компонентов урока в целом при непременном условии — задание на дом до звонка. *Задание на дом после звонка с урока — грубейшая методическая ошибка, которая часто наблюдается в практике и современных учителей.* Звонок с урока — это не только сигнал, отделяющий урок от перемены, но это мощный условный сигнал, психологически выключающий ученика из работы. После звонка основная масса учащихся не способна осмысленно отнестись к объяснениям учителя по поводу предстоящей работы дома. Это снижает ее эффективность.

В такой неизменной последовательности компонентов урока учебный процесс реализовывался длительное время в разных исторических эпохах, в разных странах, в разных социальных системах. Структурным построением комбинированного урока объясняется и расположение познаваемого материала в учебниках и учебных пособиях. Сначала подавалась «порция» теоретического содержания, а далее под теорию выстраивался ряд практических заданий: упражнений, примеров, задач для выполнения в классе, а затем дома. Многие учебники сохранили подобное строение и по сей день. Комбинированный тип урока встречается и в современной практике.

Следует подчеркнуть, что недостатки такого типа урока кроются не в последовательности его компонентов, а в неизменности их последовательности. Хороший учитель может дать прекрасный урок и в рассмотренном варианте структуры. Но ее неизменяемость всякий раз будет ограничивать творческий потенциал как деятельности учителя, так и самой классно-урочной системы.

Недостатки жесткой структуры урока усугубляются в условиях массовой школы. В такой школе преобладает так называемый средний тип учителя. Его работа исключает преодоление недостатков системы за счет творчества, дополнительных усилий в педагогическом процессе. Массовый, или средних способностей, учитель, как правило, работает так, как позволяют возможности, заложенные в системе объективно.

Подобные характеристики можно отнести к российской школе периода 40–50-х годов. В неизменной структуре урока при наполняемости класса от 30 до 45 учащихся и более учитель объективно не в состоянии активизировать не только работу на уроке, но и регулярное и тщательное выполнение учащимися домашних заданий. Ученики всякий раз после очередного полного ответа у доски имеют возможность «отдохнуть», просчитав приблизительно свою очередность в подобном варианте контроля. За урок учителю удается выслушать ответы не более 4–5 человек. Остальная часть класса на этапе опроса оказывается выключенной из работы. Возникает проблема дисциплины. Мало времени остается на введение и закрепление учебного материала. Понятно, что в ходе учебного взаимодействия с учащимися на этих двух этапах урока очевидной становится подготовленность отдельных учащихся, но оценивать их работу по разрозненным ответам не принято или запрещено. У учителя средних способностей многие учащиеся бездействуют и на втором этапе урока, при объяснении нового материала. Внешняя сосредоточенность часто оказывается обманчивой: такие учащиеся, не нарушая правил поведения, в своей неподвижности уходят в себя, в свои мысли, отключаются от происходящего на уроке. Следствием пассивности части класса на первых двух этапах становится низкое качество учебы на последующих этапах, низкая продуктивность при закреплении материала, непонимание, неумение, например, решать примеры, задачи, незнание грамматических правил, неумение правильно писать, анализировать, делать выводы и т. п. В исторический период российской школы большой проблемой было «второгодничество» учащихся.

5.4. СВОБОДНАЯ СТРУКТУРА УРОКА

В первой половине 50-х годов XX века заметной становится исчерпанность резервов эффективной работы российской школы, заложенных в самой системе образования объективно. Но выявлению потенциалов классно-урочного образования способствуют в это время, как и обычно, не академические и не министерские «открытия», а никому неизвестные ученые-подвижники из глубинки, работающие в учительской среде, хорошо знающие проблемы школы, владеющие практикой образовательного процесса. Интенсифицировать образовательный потенциал школы означает интенсифицировать обучающий потенциал урока.

В российской школе изменения стали происходить в 50–60-х годах. Сначала особенно ярко это проявилось в школах Липецкой области, а затем по всей стране. Начало было положено теоретическими и методическими трудами ученого-энтузиаста К. А. Москаленко, который вел большую практическую работу среди учителей Липецка и Липецкой области. К. А. Москаленко — ученый, педагог, психолог, преподавал на кафедре педагогики и психологии Липецкого пединститута. Им была разработана, постоянно совершенствовалась и всю его жизнь внедрялась принципиально новая методика обучения русскому языку и математике в начальной школе, превзошедшая все самые смелые ожидания и фантазии. Им разрабатывались психолого-педагогические основы так называемого структурного усвоения материала, которое предполагает ассоциативное мышление учащихся сокращенными, свернутыми правилами и ключевыми словами, мышление структурами (или «пучками» правил); им разрабатывалась так называемая структурная наглядность, например, в виде таблиц для комментированного письма. В основе методики лежат правилосообразные ассоциации, когда обучение идет не от правил к упражнениям, а от «ситуации, в которой следует применять то или иное правило или "пучок" правил». Им разработана целая серия «речитативных упражнений»: «Эхо», «Маятник», «Волна», «Птичий базар». Автор подчеркивал, что названия условны, но по сути — это комментированные упражнения, о которых он писал в одноименной работе еще в 1961 году.

К. А. Москаленко — ни в коем случае не узкий методист начальной школы. Это ученый, методист и практик широкого профиля. Он всю свою жизнь работал со студентами и учителями средней школы. Перенимать опыт к липецким учителям, прошедшим через научно-методическую и практическую школу К. А. Москаленко, ехали со всего Советского Союза. Пик известности так называемого липецкого опыта приходится на 60-е годы. Но имя замечательного ученого сегодня практически неизвестно никому. Талантливые люди, увлекаясь научной полемикой, не думают о последствиях. К. А. Москаленко позволил себе критику высшего академического педагогического бомонда, что по тем временам было неслыханным своеволием (см.: Как должен строиться урок? // Народное образование. 1959. № 10. С. 64–71). Наказанием было избрано умолчание. Сначала в публикациях имя ученого упоминалось в ряду «прочих» липецких учителей, а со временем и вовсе перестало упоминаться. Не встречается имя К. А. Москаленко и в исследованиях дидактов, методистов начальной школы. На этом основании, например, многие ошибочно предполагают, что автором методики комментированных упражнений является московская учительница С. Н. Лысенкова.

Реализовать новую методику К. А. Москаленко не мог в условиях жесткой структуры урока. Поэтому существенным признаком липецкого опыта является ее новый свободный вариант. В своих методических указаниях К. А. Москаленко писал: «При прохождении педагогической практики студентам рекомендуется *уроки сразу начинать с обучения учащихся: проверку домашнего задания и опрос в начале урока не проводить, а выявлять знания учеников в процессе обучения на всех этапах урока.*

Объединение обучения и выявления (проверки) знаний в единый процесс увеличивает полезное время урока...» (курсив наш. — *В. Е.*).

В этом суть новаторского подхода. Первое время такие уроки называют *объединенными.* Перед учителем открываются самые широкие перспективы для творчества. Вовсе не обязательно следовать конкретной методике. Но необходимо остановиться на некоторых характерных признаках первых опытных шагов липецких школ того времени, которые сегодня стали обыденной практикой любой российской школы и уже не вызывают иных

мнений, кроме того, что иначе и работать немыслимо. Сегодня это уже постепенно забываемая история, известная лишь ее современникам и редким специалистам.

К. А. Москаленко и его последователи прекрасно видели все недостатки неподвижной структуры урока. Самым существенным было то, что каждый этап урока отсекался от другого, исключалось взаимопроникновение, у каждого этапа была абсолютная функция. Самым большим недостатком было предельно малое время, остававшееся для обучения. Важно стало увеличить полезное, обучающее время урока. Был найден новый способ работы. Учителям предлагалось научиться выяснять подготовленность учащихся, их знания, то, как работал ученик дома, не путем прямого индивидуального опроса, а по ходу урока на его любом этапе. Оказалось, что контролировать самостоятельную работу учащихся, их знания и индивидуальное продвижение в познании можно и в процессе введения нового материала, и в процессе обобщений и формулировок выводов и закрепления материала, и даже на этапе задания на дом, то есть на любом этапе урока, не исключая и полных индивидуальных ответов. На смену полному опросу пришли ключевые вопросы и ответы на них учащихся, которые осуществлялись в логике развивающегося дидактического процесса на уроке. Одним из универсальных приемов становилась опора в продвижении в познании на ранее усвоенные знания учащихся и на выученный материал к конкретному уроку дома. Учитель, повествуя, излагая, объясняя, формулируя и т. п., вдруг «неожиданно» обращался к ученику (одному, другому, третьему — по «фронту»), подкрепляя свою информацию его знанием и мнением и активно привлекая при этом внимание к ответу всего класса. Сразу же достигаются как минимум три процессуально-дидактические цели: становится ясным познавательное «самочувствие» ученика, его способность ориентироваться в логике познавательного процесса, что невозможно без ранее усвоенного учебного материала; в кратчайший срок фронтальное взаимодействие позволяет выяснить готовность не одного, а нескольких учеников; обеспечивается активное внимание всего класса на уроке. Разумеется, один краткий ответ, хотя и на ключевой вопрос, не может рассматриваться критерием знаний. Для этого

предполагается неоднократное обращение с вопросами к одному и тому же ученику (группе заранее намеченных учащихся) на протяжении всего урока. Было определено, что, для того чтобы оценить знания, познавательные умения и навыки ученика, должно быть за урок не менее трех ключевых вопросов и ответов на них. В обиход вводится новое дидактическое понятие — «поурочный балл». ***Поурочный балл*** *— это оценка работы ученика не за полный индивидуальный ответ, а за работу в течение всего урока по впечатлениям, которые произвели на учителя ответы ученика во фронтальном взаимодействии.*

Важно при этом понять, что ни один из структурных компонентов урока не исчезает, а происходит их синтез, взаимопроникновение. Новый подход к построению урока предполагал возможность изменения последовательности его этапов (компонентов структуры) в любом варианте. Например, если творчески задуманный урок предполагал задание на дом в начале урока или в середине — это становилось возможным.

Организационная методика, предложенная К. А. Москаленко, была направлена на интенсификацию учебного процесса за счет любого ранее незыблемого правила проведения урока. Теперь *ученики могли отвечать, не вставая с места.* При этом *фронтальное взаимодействие давало большую экономию времени и активизировало мыслительную деятельность учащихся.* Ранее ученик, медленно поднимаясь из-за парты, мог выигрывать время для припоминания того, о чем спрашивал учитель, или ожидая подсказки одноклассников.

Свободная структура урока предоставила большие возможности для творчества лучших учителей, позволила изыскивать резервы не только в строении урока, но и в реорганизации содержания, программ, дифференциации обучения и т. п.

Типы уроков

Структура урока, если рассматривать набор перечисленных выше его компонентов, фактически не претерпела изменений. Однако сегодня любой учитель может строить свой урок в соответствии со своим творческим замыслом. При этом важно заметить, что творчество должно реализовываться в рамках рассмат-

риваемой структуры (имеется в виду обязательное сохранение каждого из компонентов в педагогическом процессе урока). Конечно же, многое зависит от того, какого типа урок будет проводиться. Тип урока обусловливается признаком преобладания тех или иных функций урока. Например, свободная структура предполагает возможное преобладание одной из составляющих урока над другими в зависимости от стратегии и тактики образовательно-педагогического процесса. Один урок может быть полностью подчинен введению нового материала, при этом все другие компоненты урока окажутся предельно «свернутыми», расположатся особым образом внутри ведущей для данного урока функции. Другой урок может быть подчинен обобщениям и систематизации знаний, третий — закреплению, четвертый — контролю. По этому признаку и определяются типы уроков.

Аналитики по-разному расставляют акценты в их типологии. Ниже приводятся два подхода, которые следуют логике и структуре процесса учебного познания.

- Вводные уроки; уроки первичного ознакомления с материалом; уроки образования понятий, установления законов и правил; уроки применения полученных знаний на практике; уроки навыков (тренировочные уроки); уроки повторения и обобщения; контрольные уроки; смешанные или комбинированные уроки (*Иванов С. В.* Типы и структура уроков в школе. — М., 1952).
- Урок усвоения новых знаний; урок усвоения навыков и умений; урок комплексного применения знаний, умений и навыков; урок обобщения и систематизации знаний; урок проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков; комбинированный урок (*Онищук В. А.* Урок в современной школе. — М., 1986).

5.5. СУЩНОСТЬ ПОЗНАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

В учении Иммануила Канта (1724–1804) о сущности познания мы находим следующее: «Каким бы образом и при помощи каких бы средств ни относилось познание к предметам, во всяком случае *созерцание* есть именно тот способ, каким познание непо-

средственно относится к ним и к которому как к средству стремится всякое мышление. Созерцание имеет место, только если нам дается предмет; а это в свою очередь возможно, по крайней мере для нас, людей, лишь благодаря тому, что предмет некоторым образом воздействует на нашу душу (das Gemut afficiere). Эта способность (восприимчивость) получать представления тем способом, каким предметы воздействуют на нас, называется *чувственностью.* Следовательно, посредством чувственности предметы нам *даются*, и только она доставляет нам созерцания; *мыслятся* же предметы рассудком, и из рассудка возникают *понятия.* Всякое мышление, однако, должно в конце концов прямо (directe) или косвенно (indirecte) через те или иные признаки иметь отношение к созерцаниям, стало быть, у нас — к чувственности, потому что ни один предмет не может быть нам дан иным способом.

Действие предмета на способность представления, поскольку мы подвергаемся воздействию его (afficiert werden), есть *ощущение.* Те созерцания, которые относятся к предмету посредством ощущения, называются *эмпирическими.* Неопределенный предмет эмпирического созерцания называется *явлением.* <...>

Наша природа такова, что *созерцания* могут быть только чувственными, то есть содержат в себе лишь способ, каким предметы воздействуют на нас. Способность же *мыслить* предмет чувственного созерцания есть *рассудок.* Ни одну из этих способностей нельзя предпочесть другой. Без чувственности ни один предмет не был бы нам дан, а без рассудка ни один нельзя было бы мыслить. Мысли без содержания пусты, созерцания без понятий слепы. Поэтому в одинаковой мере необходимо свои понятия делать чувственными (то есть присоединять к ним в созерцании предмет), а свои созерцания постигать рассудком (verstandlich zu machen) (то есть подводить их под понятия). Эти две способности не могут выполнять функции друг без друга. Рассудок ничего не может созерцать, а чувства ничего не могут мыслить. Только из соединения их может возникнуть знание» *(Кант И.* Критика чистого разума. — М., 1994. С. 48, 70–71).

На основании идей И. Канта выстраивается следующая последовательность действий познания, характеризующая процесс познания: *предмет, явление — созерцание — чувственность*

(восприимчивость нашей души), эмпирическое ощущение — мышление (рассудок) — понятия = знания.

В диалектическом материализме процесс познания дополняется компонентом практики — *«от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике».* Практика выступает критерием истины.

Как происходит познание? На этот счет существуют разные методологии. Мы будем рассуждать, приняв в качестве методологии диалектику действительности, реальности, в которой живет и развивается человек, помня о том, что реальный процесс познания сложнее традиционной лабораторной схемы. Будем исходить из того, что познание происходит одновременно всеми перечисленными способами: и в практике, и в усвоении абстрактных или отвлеченных знаний, и посредством прямого созерцания с последующим осмыслением. Причем опыт и практика жизни людей свидетельствуют о том, что *человеческая практика относительна в проверке истинности явлений действительности.*

Для нас важным должен стать практический вопрос — специфика познавательного процесса на уроке под руководством учителя.

В основе обучения следует рассматривать способность человека к познанию окружающего мира как специфическую природную данность. Способность к познанию и потребность в познании заложены в человеке от природы. Это одновременно обязательное условие для существования, самосохранения и развития. Человек обладает органами восприятия и ориентации в среде своего пребывания. Он осязает, обладает способностью видеть, слышать, различать вкус, запахи, цвета и формы. Нет необходимости в попытках выстраивать в определенной последовательности способы восприятия человеком окружающей действительности. Важно обратить внимание на особенность, которая выделяет его из остального животного мира, в большей или меньшей степени приближающегося к человеку способностями к восприятию. Человек способен не только воспринимать мир, но и преобразовывать как ближайшую, так и относительно отдаленную от него (особенно современный человек) действительность. Органы восприятия, дополняя друг друга, поочередно выполняя

либо основную, либо второстепенную функцию, позволяют составить человеку относительно верную картину окружающего его мира. Однако восприятие происходит не в пассивном созерцании, осязании, аудировании, обонянии и вкусовой ориентации, но в постоянной преобразующей деятельности, часто включающей в работу все воспринимающие органы. Поступающая информация вызывает работу психики, высшим типом которой в природе является сознание человека, рассматриваемое в самом широком смысле, не отождествляемое только со знанием, но со всем комплексом психологических свойств и качеств человека, включая и активность подсознания.

Важную роль в познании играет способность человека к умственной деятельности, способами которой являются аналитическая работа сознания, способность к обобщениям, выводам. Большое значение имеет способность сознания аккумулировать поступающую информацию, закреплять ее, запоминать, то есть в познании большую роль играет память. Познание, в основе которого лежит потребность человека, развивает и предполагает наличие таких психологических свойств и качеств, как внимательность, сосредоточенность, способность к выдвижению предположений и гипотез. В этом случае речь может идти либо о стихийном, спонтанном познании в повседневной активности и деятельности человека, либо о познании научном. Важным вопросом в научном познании является проблема истинности получаемых знаний, проблема достоверности информации. В этой связи отметим, что понятие истины должно рассматриваться как относительное. Человек обладает ограниченными возможностями для восприятия (многие животные превосходят в этом человека), и многое остается за пределами его представлений. Подтвердить как относительно истинное человек может лишь то, что способен воспринимать либо прямо, либо опосредованно, то есть с помощью известных ему приборов, усиливающих человеческие возможности. Следует согласиться, что *важнейшим критерием относительной истины может рассматриваться человеческая практика,* хотя надо понимать, что цель и результат человеческой деятельности никогда не совпадают, уже потому, что никакая гипотеза не в состоянии предвосхитить всего многообразия

практики, а ограниченные возможности человеческого восприятия, его практики и результаты этой практики не всегда позволяют предвосхитить ее последствия. Можно утверждать, что *истина должна проверяться и подтверждаться не только практическим результатом как данностью в конкретный момент, но обязательно и временем, в котором развивается результат.*

Следует различать *познание научное и учебное.* Для уяснения сущности процесса обучения важно сделать акцент на принципиальном различии научного и учебного познания. Научное познание по своей сути — это процесс получения знаний и представлений о сущем, действительности, реальности, ранее неведомой, приходящей в знание впервые. Часто это медленное продвижение в познании, иногда оказывающееся заблуждением, требующем возврата к исходным позициям, нового познания до подтверждения относительной истинности знаний, и так без конца. Это движение путем проб, опыта, экспериментов и ошибок. Несомненно, было бы желательным скорое продвижение в научном познании. Но каждый ученый знает опасность поспешности в науке. Тщательность требует времени. В научном познании лучше затратить больше времени на проверку гипотезы, для того чтобы в последующем, в практике продвинуться вперед, вместо того чтобы в результате ошибок быть отброшенным назад, потратив время на заблуждение. Научное и учебное познание едины, но как процессы они различны.

Отличительная черта *учебного познания* заключается в том, что в нем происходит овладение бесспорными знаниями. Когда речь идет о процессе обучения в школе, то подразумевается процесс овладения знаниями учащимися под руководством учителя. В процессе учебного познания содержание познаваемого представляет собой научно выверенный и оптимально отобранный учебный материал. Смысл учебного познания — постоянное выравнивание или приведение в соответствие знаний индивида, приобретаемых в онтогенезе, с обязательным минимумом знаний, генерируемых в филогенезе. Другими словами, ученик в сроки, обозначенные учебным планом школы или другого учебного заведения, должен быть проведен в своем рациональном и чувственном развитии к нормам современной ему культуры и цивили-

17—1435

зации. Скорость продвижения обусловливается дидактическими методами и обязательностью своевременного выполнения учителем учебной программы. Главная функция учебного познания — максимально ускоренное продвижение в процессе усвоения знаний. *Эффективным считается познание с минимумом временных потерь* в процессе прохождения учебной программы. Недопустимыми являются временные затраты на научно непроверенную, второстепенную информацию (если речь не идет о привлечении специальных методик познания, заимствованных из научной практики). Отсюда выводится исходный принцип в учебном познании — ***принцип научности*** в обучении.

Зная, как происходит объективный процесс познания, становится возможным проецировать профессионально организованную практику познания учащихся в образовательном процессе. Становится понятным, что, для того чтобы состоялось наиболее эффективное обучение, необходимо специальными методами и приемами включить по возможности все органы восприятия человека, все органы ощущений, вызывающие соответствующие психологические состояния, ведущие к формированию и закреплению знаний. Универсальный способ включения органов восприятия и ощущений человека, ребенка, ученика — это *включение его в собственную познавательную теоретическую или практическую деятельность либо в познавательное общение, взаимодействие.* Этому служат специальные дидактические способы деятельности учителя. Из истории педагогики известно, что исходно массовое обучение было аудиовизуальным, причем первым и последним источником не только услышанного, но и созерцаемого, связанного с учебной информацией, выступал сам учитель. От учеников лишь требовалось запоминать, принимая информацию на веру и закрепляя ее в памяти. Главным оказывалось восприятие услышанного, прочитанного или записанного. Такое обучение, характеризующее в относительной временной продолжительности мировую практику в целом, постепенно было осознано как неэффективное. Мыслители — дидакты и практики — пришли к выводу, что, для того чтобы обучение стало эффективным, все, что можно дать ученику увидеть — надо дать увидеть, а если это можно дать осязать, то дать осязать, а если

можно усилить восприятие на слух, то дать послушать, а если можно включить вкусовые ощущения, то дать попробовать и на вкус. Я. А. Коменский утверждал, что нет ничего в знании, чего бы не было в ощущениях. А К. Д. Ушинский указывал, что ребенок мыслит красками, звуками, формами. Главным в обучении стал ***принцип наглядности***. Этот принцип следует рассматривать широко, то есть не только как восприятие визуальное.

Как уже отмечалось, процесс развития, формирования или образования личности — это единый процесс. Этим следует руководствоваться и в познании сущности процесса обучения. Поэтому образовательный процесс на уроке должен быть по возможности адекватен объективному состоянию человека в познании. Естественным же состоянием познающего является его личная активность, как интеллектуальная, так и практическая, преобразующая. Вот почему важнейшим фактором и источником всестороннего восприятия реальности, развивающегося в знание, выступают либо познавательные, либо практико-преобразующие действия и деятельность субъекта, включенного в процесс обучения. Действия субъекта позволяют активизировать почти все органы восприятия одновременно, хотя в каждый конкретный момент одни в большей мере, другие в меньшей. Практика, деятельность ученика, его активность позволяют усиливать не только процессы восприятия, но служат универсальным средством закрепления знаний. ***Деятельностный принцип*** обучения, или ***принцип активности*** ученика в обучении, — относительно новый по сравнению с другими принципами в дидактике, уходящими корнями в древность. Хотя еще И. Г. Песталоцци (1746–1827) указывал, что *ум хочет мыслить, глаз — видеть, ухо — слышать, рука — хватать, а сердце — любить*. Все прогрессивные педагоги-ученые понимали необходимость активности самого ученика в познании, но одни это обозначали в более, другие в менее отчетливой форме. В педагогике первенство в осознанной актуализации активности ребенка принадлежит Джону Дьюи (1859–1952), разработавшему ***методологию прагматизма***. В российской педагогике ***методология деятельности*** активно разрабатывалась группой профессоров Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена: Г. И. Щукиной,

З. И. Васильевой, Т. Е. Конниковой, К. Д. Радиной, Т. К. Ахаян, А. К. Громцевой и др., а также российскими психологами, работавшими в пограничных с педагогикой областях (60–80-е годы XX века).

Как уже отмечалось, сущностной характеристикой учебного познания является способность человеческого сознания к аналитическому мышлению. Это способность абстрагироваться в восприятии, выделять части из целого. На элементарном уровне восприятия сосредоточенность сознания на отдельных частях познаваемого объекта может привести как к глубокому проникновению в сущность, так и к составлению искаженных представлений об исследуемом явлении, к односторонним выводам. Аналитические характеристики сознания познающего субъекта уравновешиваются способностями к обобщениям, к синтезу частей, к образованию в сознании системных представлений о познаваемом объекте. При этом важно, чтобы представления были максимально полными. В учебном познании на помощь ученику приходит учитель. Содержание познаваемого материала исходно представлено в учебниках либо в сосредоточении на частях явления, либо в более или менее общих описаниях. Развивая аналитические способности учащихся, важно формировать представления о единстве мира, познаваемость которого возможна в движении от частного к общему или от общего к частному. Отсюда вытекает очередной ***принцип системности*** в обучении и ***принцип последовательности*** в педагогически организованном познании учащихся. Учебное познание должно представлять собой систему, должно быть последовательно выстроено на разработанной системе, а дидактической целью должны стать системные представления учащихся о познаваемом объекте. Другой вопрос, поведет ли учитель в познании от общих представлений к частям системы или от ее частей; однако в любом случае процесс учебного познания должен быть выстроен в движении от простого для восприятия на данном уровне развития сознания к более сложному, то есть последовательно. Простое — не всегда частное, а общее — не всегда сложное. Соблюдая принцип, учитель сам определяет направление в движении.

Сознание познающего человека способно аккумулировать колоссальную информацию. Эта способность обеспечивается памятью. От природы люди наделены памятью разной силы и разной направленности. Одни запоминают лучше на слух, другие — зрительно, третьи — на ощупь, четвертые — на вкус, а пятые — на запах. Лучше всех запоминают те, у кого закрепление в памяти происходит одновременно и одинаково сильно всеми органами восприятия. Способность к запоминанию обусловливается совпадением природных задатков к деятельности с предметом и содержанием деятельности. А поскольку смысл обучения состоит в овладении полным знанием предмета, его содержания, важным в образовательно-педагогическом процессе становится поиск, открытие, познание учителем природной индивидуальности ученика как в его задатках, склонностях, в природном призвании, так и в особенностях восприятия познаваемого и запоминаемого. Этому служат объективно-субъективные функции педагогического процесса — упражнение в познании, в деятельности и приучение в поведении. Отсюда вытекают очередные принципы организации образовательного процесса — ***принцип индивидуального подхода*** к ученику и ***принцип прочности*** обучения и прочного формирования алгоритмов предметных действий, привычек в поведении.

Движущие силы процесса обучения

В познании сущности процесса обучения важно учитывать причины движения, развития процесса обучения или его торможения, остановки. Часто все сводится лишь к выявлению объективных противоречий, приводящих в движение процесс. Но важно помнить, что процесс обучения — это двусторонний процесс, а значит, в большой мере процесс не столько объективный и даже не столько объективно-субъективный, сколько субъективно-субъективный, по крайней мере на исходных позициях процесса. Вести речь о движущих силах в их традиционном раскрытии, исходя из противоречий между наличными и недостающими знаниями, несомненно, верно, но лишь на уровне научного познания и при условии некой абсолютной, лабораторной, то есть вторичной, чистоты условий. В дополнение к объективным причинам, приводящим процесс познания в движение, следует не забывать о

«приводном ремне», в качестве которого всякий раз выступает учитель, вооруженный специальными методиками. Другое дело — осознание главных дидактических целей в процессе учебного познания, коими являются познавательный интерес и познавательная потребность ученика. При переходе этих целей в качество результата познавательные потребности начинают выступать очередной движущей силой, и так без конца (см. параграф 1.4 «Диалектика педагогической действительности»).

5.6. ФОРМИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА УРОКА

Следует различать сущностные функции и формирующие функции педагогического процесса.

Когда речь идет о первых, то подразумеваются функции обучения и воспитания.

Формирующие функции педагогического процесса — это его особые проявления, действия или воздействия процесса на формирующуюся личность. Эти функции имеют преимущественно субъективный характер, как следствие целенаправленной педагогической деятельности. К таковым следует относить: *упражнение, приучение, пример, разъяснение, объяснение, изложение, убеждение, внушение, поощрение, наказание, разрешение проблемы, иллюстрацию, поиск, исследование* и другие.

В современной теоретической педагогике, остающейся и сегодня в данном вопросе на позициях воззрений, отраженных еще в советских учебниках, перечисленные понятия по-прежнему рассматриваются в качестве методов обучения и воспитания. То есть в качестве отличительного признака методов избираются формирующие функции педагогического процесса. Право выбора признаков должно оставаться за аналитиком. Но функция в качестве признака указывает лишь на то, *что* нужно делать, не раскрывая инструментальную сторону метода. Главное назначение функции — раскрыть оттенки формирующих потенциалов педагогического процесса.

Можно сказать, что *упражнение, приучение, убеждение, внушение* — это функции любого педагогического процесса и собственно педагогических методов. Не бывает таких педагогических процессов, в которых кто-нибудь в чем-нибудь не убеждался бы, к чему-нибудь не приучался, в чем-нибудь не упражнялся. Упражнение в качестве функции присуще большинству методов обучения. Убеждение и внушение — это единые по своей психологической сути, но не тождественные функции многих педагогических методов, используемых в формировании нравственных, эстетических, мировоззренческих и других качеств личности.

Упражнение — это ведущая функция образовательно-педагогического процесса на уроке, подчиненная главным образом усвоению знаний, формированию познавательных умений, их развитию в навык. *Упражнение происходит на всех уроках, каким бы методом учитель ни работал. Поэтому упражнение — это не метод, а формирующая функция метода* (то же можно сказать и о других функциях). Ее суть состоит в том, что обучение, формирование и развитие происходят в результате многократных повторений действий познания. Средства, с помощью которых вызываются упражнения, могут быть разными. Для упражнений разрабатываются задачники, сборники примеров, диктантов, лабораторных работ, проблемных вопросов, сборники развивающих игр, соревнований и т. п. Упражнения могут быть письменными, устными, слуховыми, зрительными, двигательными, осязательными (на прикосновение), физическими.

Приучение — формирующая функция педагогического процесса, близкая по своей сути к функции упражнения. Но здесь присутствует смысловой оттенок, который используется для обозначения их функционального различия. Чаще всего понятие «приучение» используется для обозначения не столько многократного повторения предметных действий деятельности познания, учебной деятельности, сколько для обозначения многократности повторения поступков или культурных действий. Например, действия могут быть связаны либо с гигиеной личности, либо с культурными формами нравственного или эстетического поведения: культура поведения за столом, в театре, в обществе, в общении со старшими, с женщиной и т. п.

Убеждение — это существенная формирующая функция, главным образом воспитательного процесса. Наиболее употребительна она в формировании мировоззрения. Средствами убеждения могут выступать доводы, факты, обращение к опыту человека, логично сделанные выводы, представленные доказательства, образцы и т. п. Убеждение — это функция, которая своей формирующей сутью обращена к активному сознанию человека, ребенка, ученика, к аналитическим способностям, к мыслительной активности, к способности делать выводы и обобщения.

Внушение как формирующая функция обращена к чувствам, к особенностям психики входить в глубокие эмоциональные состояния. Средствами внушения являются уже не только и не столько слова, сколько обстановка, в которой что-то говорится, интонации, эмоциональность, взгляд, настроение, ритм, частота повторяемого, специально создаваемое моральное или особое психологическое напряжение и т. п. Опорой для реализации функции внушения выступает и личное состояние человека, его переживания, когда происходит или производится настройка на психологический резонанс.

Внушение и убеждение являются сторонами единого процесса воздействия на сознание и на подсознание, они всегда дополняют друг друга. Когда учитель убеждает, он одновременно и внушает, и наоборот. Часто наиболее эффективно работают учителя, наделенные даром внушения.

Разъяснение, объяснение, изложение — это одноименные с формами речевой деятельности учителя формирующие функции педагогического процесса. Следует уяснить, что эти понятия служат для обозначения формирующих оттенков единой речевой формы передачи знаний; во всех трех случаях — это повествование, сообщение познаваемого или преподаваемого учебного материала, но с разными формирующими оттенками.

Разъяснение — это сообщение, передача учащимся знаний, особенностью которой являются детализация, проговаривание, конкретизация частностей и т. п.

Объяснение — это тоже особая функция одноименной речевой формы работы учащихся. Объяснение характеризуется специальной, методически продуманной последовательностью изложения, подобранным содержанием, смысловой завершенностью, логикой и т. п.

Изложение может быть многофункциональным. Без объяснений и разъяснений чаще всего излагается либо знакомый, либо несложный материал, часто с целью развития способностей учащихся к обобщениям, выявления главного в содержании, развития памяти через последующую запись воспринимаемого в изложении учителя и т. п.

Разрешение проблемы. В педагогике недавнего прошлого широко распространенным было понятие о так называемом проблемном методе обучения. Как мы уже отмечали, дело аналитика давать определения и избирать признаки для обозначения явления. Проблемность или возникновение проблемы можно назвать проблемным формирующим состоянием в педагогическом процессе на уроке, которое может достигаться разными средствами и реализовываться разными методами и приемами. Разрешение проблемы — это особое функциональное состояние и характеристика педагогического процесса. Для создания проблемного силового поля в педагогическом процессе могут использоваться, например, так называемые привнесенные педагогические средства; например, это может быть альтернативная позиция по вопросу, излагаемому в учебнике. Средством создания проблемной ситуации могут быть парадоксальные высказывания, мысли вслух, названия произведений, математические результаты и т. п. Итогом становится активность детей в образовательном процессе.

Поиск — категория, которая отражает состояние деятеля — ученика, учителя в педагогическом процессе либо в учебном, либо в научном познании. Это понятие может быть использовано для обозначения процессуально-педагогической цели и результата как промежуточного формирующего состояния на пути к целям и результатам обучения и воспитания. «Поиск» в некоторых случаях может быть тождествен функции «решение проблемы».

Иллюстрация — это категория, обозначающая формирующую функцию педагогического процесса, в котором реализуется золотое правило обучения и воспитания — принцип наглядности. Средствами наглядности, иллюстрации, демонстрации могут быть любые реальности из окружающей действительности, близкой и далекой, представленной моделями, муляжами и т. п.

Исследование — это понятие может использоваться в самом широком диапазоне значений. Для нас исследование интересно как одна из возможных формирующих функций деятельности ученика в педагогическом процессе. Учебная деятельность может быть организована по-разному, один из вариантов — исследовательский характер деятельности. Средствами достижения и реализации исследовательской формирующей функции педагогического процесса в первую очередь являются лаборатории и лабораторное оборудование. Результатом исследовательской функции педагогического процесса становится аналитический ум, интеллектуальная самостоятельность, наблюдательность, творческий характер познания и т. п.

Пример. Для объяснения этой формирующей функции педагогического процесса надо вооружиться дополнительно понятием ***образец***. В этом случае рассуждение будет таким: пример мы рассматриваем как нравственное, эмоциональное, рациональное и тому подобное влияние образца на формирующуюся личность. В этом случае пример — это формирующая функция, а образец — это либо фактор, либо средство реализации данной функции.

Наказание и поощрение — это полярные формирующие функции стимулирующего значения в педагогическом процессе. Можно не перечислять всем доступные для понимания элементарные педагогические средства, с помощью которых достигаются стимулирующие состояния приятных или неприятных ощущений, переживаний и т. п. Большой интерес представляют собой такие педагогические средства, которые при специальной педагогической инструментовке могут одновременно выступать и средствами наказания, и средствами поощрения. Например, для одного ученика стать учащимся данного класса может быть поощрением, а для другого быть переведенным в тот же класс — наказанием. Наградой или поощрением может быть что-нибудь вкусное, но, например, при соответствующем нравственном уровне развития общественного мнения в классе, в группе, в коллективе детей подчеркнутое выделение лентяя более вкусным обедом, угощение может стать для него эффективным и действенным наказанием.

Стимулирование — это самое общее понятие, которое в применении к анализу формирующих функций педагогического

процесса урока обозначает преимущественно внешние прямые или опосредованные *побуждения* формирующих действий или деятельности учащихся. Стимулом для совершения формирующих действий учеником может рассматриваться любая из названных выше формирующих функций.

5.7. УЧЕНИЧЕСКИЙ КЛАСС

Ученический класс — это форма организации детей в образовательно-педагогическом процессе. Это группа детей одного возраста и одного уровня образовательной подготовки.

Количественная наполняемость класса в российской школе в новейшей истории менялась в зависимости от демографических, организационных и конкретно-исторических условий от 22 до 47 и более учащихся. В классе может быть меньше детей, если это вариант *малокомплектной школы.*

Организационные характеристики класса значительно обусловливают образовательный процесс урока. Методические трудности возрастают с увеличением количества детей в классе. Особенность организационных характеристик класса в современной массовой школе состоит и в том, что подбор учащихся по способностям и по подготовленности для обучения является в основном случайным. Массовой школе «достаются» такие дети, которые на начало учебного года достигли соответствующего (6–7-летнего) возраста и проживают в данном микрорайоне. Субъективный отпечаток накладывается на подбор детей уже в школе. Опытные учителя начальных классов очень точно определяют уровень развитости будущего первоклассника при собеседовании и используют свой статус в педагогическом коллективе при комплектовании класса. В ряде школ дифференцированное комплектование классов осуществляется целенаправленно по способностям детей, по уровню их подготовки. Естественно, с развитыми детьми работать легче. Так формируются «сильные» и «слабые» классы, хотя в российской массовой школе до модернизации образования начала XXI века дифференцированное обучение типичным не было. Можно уточнить, что «сильные» классы — это

такие, в которых учащиеся с хорошими природными данными и уровнем дошкольного развития выше среднего и высоким составляют более половины. «Слабые» классы — это классы, в которых более половины учащихся составляют дети среднего и ниже среднего уровня развития.

Подобранность учащихся в классе — серьезный фактор, обусловливающий методику работы учителя на уроке. Каждый класс требует специальной подготовки. То есть методика определяется количеством учащихся и качеством их интеллектуального и культурного развития. В силу обстоятельств в классе бывает больше девочек или мальчиков, что также определенным образом влияет на особенности классной группы детей. Классы, в которых преобладают девочки, по преимуществу спокойнее, усидчивее, старательнее, аккуратнее. В основном характеристики классов на протяжении всего периода обучения в школе не меняются, если существенно не меняется состав класса на разных этапах его развития, например после девятого года обучения, или если класс окажется в условиях исключительно сильной методической работы отдельных учителей. Методика обучения в конкретном классе обусловливается и объективным свойством класса — способностью развиваться. Класс становится направленным и сориентированным на обучение, если образовательные потребности оказываются преобладающими в его моральных и мировоззренческих ценностях.

Профессиональная подготовка учителя требует проникновения в сущность класса.

5.8. СВОЙСТВА И ПРИЗНАКИ КЛАССА

По своей природе класс — это группа. Всякая группа обладает рядом социально-психологических свойств. Группа возникает, когда ее члены испытывают потребность в совместной деятельности, либо группа создается под влиянием внешних факторов. Включенная в деятельность группа характеризуется более или менее отчетливым осознанием своих целей. Остановимся на первых признаках класса: группа, совместная деятельность и цель.

В основе образования классной ***группы*** следует различать внешний фактор. Таковым выступает способ организации массового образования в современном российском обществе. Класс — это системный компонент классно-урочного образования, принятого обществом в качестве основного инструмента образовательной саморегуляции. То есть организация детей в класс и включение их в ***совместную деятельность*** происходит не в силу их собственных потребностей, а в силу внешней организации. А потому формирование и осознание ***целей*** совместной деятельности происходит не в групповом стихийном, спонтанном сознании, а организованно.

Очередное свойство и признак класса — это ***отношения*** в группе. Дети, учащиеся, включаясь в совместную деятельность, объективно вступают во взаимодействие между собой. Суть мотивов, по которым они вступают во взаимодействие в деятельности, становится важной для познания ценностной формирующей сущности группы, класса. Независимо от ценностной мотивации отношения между детьми в группе становятся очередным признаком класса. Суть отношений зависит от многого, но прежде всего важно учитывать вид деятельности и способы взаимодействия. Отношения характеризуются зависимостями, в которых оказываются члены группы. Между собой учащиеся класса особых зависимостей по признаку совместной деятельности не испытывают. Учебная деятельность в силу свойств познания не связывает учеников, не вызывает зависимостей объективно. Познание — это объективно индивидуальный процесс, независимо от того, пребывает в классной комнате один ученик или тридцать. Хотя методика работы учителя с классом уже иная по сравнению с методикой работы с одним или небольшой группой учащихся. Учащиеся класса связаны между собой лишь организационно. Это позволяет уточнить особенность *совместной классно-урочной деятельности учащихся*. По своей сути она является *«работой рядом»* в процессе индивидуального продвижения в познании. Другое дело — *отношения учащихся класса между собой,* складывающиеся во взаимодействии в учебном познании. Мотивы взаимодействия могут быть самые разные. Исходными мотивами выступают личные отношения. В их основе — симпатии,

совпадение интересов, какие-либо обстоятельства, которые могут при определенных условиях перерасти в отношения дружбы, приятельства и т. п. Личные отношения одноклассников обусловливаются разными обстоятельствами. Но особо важной является удачная (или неудачная) психологическая подобранность членов группы. Психологическая совместимость служит основой для возможного развития сплоченной группы, сплоченного класса. Недружные классы — чаще всего результат психологической несовместимости детей.

Работая с классом, учитель должен понимать, что в классной группе оказываются дети с разным психологическим складом и социальным опытом. В любой группе себя немедленно проявляют ***лидеры***. После непродолжительных контактов, знакомства в классной группе быстро выстраивается иерархия статусов (осознаваемая или неосознаваемая), не только личных, но и малых групп внутри классной группы.

Малые группы — это особое явление в общей группе. На начальном этапе знакомство происходит не каждого с каждым в масштабе класса, а постепенно и избирательно лишь с узким кругом лиц, не превышающим, как правило, трех-пяти человек. Малые группы — это самые подвижные, быстро возникающие и очень часто быстро изменяющиеся по своему составу внутригрупповые объединения лиц общей группы, в данном случае класса. Малые группы возникают с первых же контактов членов классной группы. В основе внутригрупповых связей малых групп лежат личные отношения симпатии либо отношения возникают на основе совпадения предмета деятельности за пределами школы, совпадения интересов за пределами базовой формирующей деятельности образовательного процесса.

Сравним признаки класса в системе школьного образования с признаками коллектива. *Коллектив* — это *группа* лиц, объединенная нравственно ценными *целями* и *деятельностью*, характеризующаяся *отношениями* ответственной зависимости и наличием *органов самоуправления*. Это обобщенное определение и признаки коллектива, которые выведены на основании теории коллектива А. С. Макаренко. Вполне очевидно формальное совпадение класса и коллектива. Однако класс — это еще не коллек-

тив, а коллектив вовсе не обязательно возникает и развивается по признаку класса.

Отказ от принципов коллективного воспитания не означает исчезновения объективных признаков класса, его природной способности заключать в себе все формальные признаки коллектива. *Класс — еще не коллектив, но в нем, как в любой группе, процесс развития и формирования личности обусловливается одними и теми же по своей сути факторами, используемыми в коллективном воспитании целенаправленно.* Поэтому профессионал, учитель, даже не ставя перед собой цель формирования коллектива, должен владеть, по меньшей мере, знаниями закономерностей развития (или деградации) группы. Такие знания приобретаются в познании теории коллектива.

5.9. ЕДИНСТВО И РАЗЛИЧИЕ КОЛЛЕКТИВА И КЛАССА

Традиционно считается, что фундаментальным педагогическим средством в коллективном воспитании является сам коллектив. Но исходно коллектив — это не средство, а цель. Для коллективного воспитания нужен коллектив. А наличие группы, в данном случае класса, еще не означает наличия коллектива. Группа — это обязательная предпосылка для возможного развития коллектива. Их сущностными характеристиками выступают отношения в группе, либо развивающейся в коллектив, либо уже сформировавшейся в виде коллектива. То есть по форме коллектив — это всегда группа, а по сути — группа, отличающаяся от всех других групп так называемыми коллективистскими отношениями. Коллективом можно назвать лишь такую группу лиц, в которой возникают соответствующего уровня отношения, отвечающие специфическим нравственным параметрам групповой морали.

А. С. Макаренко настаивал, и это было подтверждено его практикой, на том, что сущностными отношениями, характеризующими коллектив, являются *отношения ответственной зависимости.* Двойное название отношений показывает, что они не

статичны, а находятся в непрерывном движении и развитии. Рассмотрим отношения в их лабораторной чистоте. Все начинается с элементарных и примитивных зависимостей, в которые вступают объединившиеся для достижения неких совместных целей лица. Если это трудовая деятельность, то зависимость вызывается тем, что, по образному выражению, «один не поднимет и пятивершковое бревно». Можно различать зависимости по достижению целей, по реализации интереса, экономические, зависимость слабого от сильного, зависимость от страха, голода, предания огласке (отношения круговой поруки) и некоторые другие.

Можно утверждать: гений А. С. Макаренко уловил, что в его педагогические руки приходили готовыми группы, которые можно назвать крепкими, сплоченными антиколлективами. Актуальной становилась задача изменить в них нравственную направленность и внутригрупповые отношения. Сущностными признаками групп были *отношения круговой поруки*, то есть один не выдает другого, потому что другой не выдаст первого. Беспризорники, постоянно передвигаясь по стране, хорошо знали друг друга и постоянно входили в те или иные непрерывно меняющиеся группировки, немедленно и крепко цементирующиеся зависимостями силы, страха, голода. Такие группировки называются антиобщественными, но важным для понимания сути явления оказывается то, что в них, как и в коллективе, как в классе, как в любой другой группе, присутствуют все обозначенные выше признаки: группа, совместная цель, деятельность, отношения, лидеры. Важно обратить внимание на направленность отношений. Отношения примитивных или криминальных групп имеют либо нейтральную по морали направленность, замкнутую на примитивные интересы группы, либо антиобщественную; всегда антиобщественную направленность имеют криминальные группы.

Класс, как любая другая группа, имеет потенциалы для развития отношений ответственной зависимости нравственно ценной направленности. Но чаще всего отношения в классах, в которых не ведется целенаправленная профессиональная работа по организации общественной жизни классной группы, находятся в вялотекущем состоянии в диапазоне от элементарных личных отношений приятельства, дружбы, повседневных интересов до фак-

тического распада на малые группы, замкнутые на обособленные от класса интересы.

Особенно ярко отношения ответственной зависимости раскрываются в практике и теории А. С. Макаренко. Базовой формирующей основой макаренковского педагогического процесса продолжительностью в шестнадцать лет всегда был производительный или общественно полезный труд, или *трудовая деятельность*. На этом важно сделать акцент. Члены группы, вступая в отношения трудовой зависимости, одновременно вступают друг с другом во взаимодействие. В продолжительно и правильно организованном педагогическом процессе элементарные зависимости начинают усиливаться новообразованиями, характерными своим появлением в организованной трудовой деятельности и взаимодействии ее участников. Члены группы вступают в личные контакты на основе нравственно ценной трудовой деятельности. Элементарные личные отношения симпатий и приятельства переходят, развиваются в новое качество ответственности друг перед другом. Развитость группы зависит от качественного состояния в развитии зависимостей в отношениях. Одни члены группы, немедленно влившиеся в нее, находятся на уровне элементарной зависимости, другие отношения усиливаются качествами и проявлениями формирующейся ответственности, третьи уже находятся на уровне качества ответственности человека, которую он испытывает по отношению к другим людям за дела, за группу, за себя и т. п. Отсюда и название отношений — *ответственная зависимость*.

Важно осознать, что формирование отношений в группе опосредуется очень многими факторами как объективного, так и субъективного свойства. Но существенным является понимание значимости того *вида деятельности*, на основе которого реализуется педагогический процесс. Отношения ответственной зависимости, результативность их формирования обусловлены именно *производительным трудом*, *деятельностью*, которая обеспечивает крепкие зависимости, нравственную ценность зависимостей. Результаты труда группы становятся достоянием не одного, а всех ее членов (если отношения не носят корпоративного и антиобщественного характера). Нравственный характер от-

ношений обусловливает развитие нравственно ценных качеств членов группы.

Методологической ошибкой организаторов российской школы прошлого века было непонимание сущностной значимости для развития группы и формирования коллектива базовой деятельности педагогического процесса. В 40–50-е годы в системе образования практически происходило методическое насилие по внедрению в практику школы методики А. С. Макаренко. Несомненно, педагогический интеллект великого мастера, отраженный в его работах, положительно повлиял на всю российскую школу. Однако суть скрытого и явного отторжения этой методики, как и любой другой навязываемой, в данном случае объективно была скрыта в принципиально иных формирующих потенциалах *деятельности учебного познания* в качестве базового вида формирующей деятельности педагогического процесса школы по сравнению с потенциалами *производительного труда* как деятельности.

В учебной деятельности, на основе которой развивается класс, зависимости имеют субъективный, а значит, слабый характер. Это слабые и неустойчивые зависимости. А при определенных условиях какие-либо связи между членами классной группы практически отсутствуют (не будем говорить пока о том, что профессионал на основе наблюдений всегда может «зацепиться» за слабые связи и попытаться их развить). Следует отметить, что А. С. Макаренко и сам называл организацию детей по «школьному признаку» самым слабым местом в методике формирования коллектива.

К числу объективных факторов, обусловливающих процесс развития группы, следует отнести лидерство. Лидеры — это члены группы, которые выделяются явным либо скрытым превосходством над остальными, они задают тон в группе, к ним прислушиваются, они часто прямо или опосредованно управляют группой, ее делами, действиями и поступками отдельных членов группы. Фактор лидерства в равной мере свойствен и классной группе. Это объективный, а потому сильный фактор, который должен обязательно учитываться в условиях педагогической организации жизни класса. Педагогически неуправляемые, неорганизованные лидеры, обладая отрицательной нравственной направленностью, могут «увести» группу, сделать класс «трудным».

Отличительной чертой в характеристиках лидерства или *органов самоуправления* в коллективе является их педагогическая управляемость. А. С. Макаренко отмечал, что с формированием органов самоуправления надо спешить. Способ быстрого выявления лидеров нравственно ценной ориентации А. С. Макаренко изложил в теории *педагогического требования*.

Важной является первая стадия развития педагогического требования, когда педагог излагает, выдвигает всю программу и перспективу жизни группы, ее морали, законов, требований, подчинения и т. п., иногда делая это в довольно категоричной форме. Лидерами нравственно ценной ориентации великий педагог считал тех детей, которые немедленно реагируют на выдвигаемые требования и явно их принимают. Это могут быть не обязательно физически сильные дети. Часто это бывают лидеры внутренней, психологической силы, вызывающие симпатии группы. Таких лидеров А. С. Макаренко спешил выявить и поддержать. Удачной является ситуация, когда фактические лидеры, психологически и физически сильные, полностью принимают выдвигаемые нравственные ценности. Но так бывает не всегда, и здесь важной становится работа педагога с выявлением, организацией, избранием актива, работа с лидерами, органами самоуправления.

Вторая стадия развития педагогического требования — это косвенное управление группой и каждым членом этой группы, развиваемой в коллектив, осуществляемое через лидеров, через органы самоуправления. Причем требование надо понимать широко. Это не только примитивное требование немедленного подчинения, хотя в нужном месте и в нужное время работает и оно. В данном случае — это своеобразный кодекс жизни группы в ее развитии.

Третья стадия развития педагогического требования характеризуется развитыми внутриколлективными отношениями, усложняющейся и утончающейся педагогической инструментовкой работы с самоуправлением в детском объединении. Появляется множество педагогических форм, средств, частных методов и приемов работы внутри коллектива, благодаря которым, в частности, лидеры и рядовые члены группы, коллектива упражняются и в управлении, и в подчинении.

Профессионально подготовленный для педагогической работы человек должен понимать, что дело не в том, следует развивать класс в коллектив или не следует, а в том, что, зная формирующие потенциалы единых признаков ученического класса и коллектива, владея теорией коллектива, эти знания можно использовать в педагогической работе с классом. Владея диалектикой методообразования, учитель, знающий теорию коллектива, увеличивает свой педагогический инструментарий, арсенал педагогических средств развития и формирования личности ученика, учащихся класса.

5.10. ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ ГРУППЫ

В познании любой методики, как было уже определено выше, важно открыть для себя не только ее формальные признаки, но и сущностные. Ничего не поймет в методике коллективного воспитания тот, кто не осознает, не откроет для себя сущностную психологическую основу группы, развивающейся в коллектив (или деградирующей). Никакая форма, никакое педагогическое средство, никакая частная методика не могут быть поняты без уяснения фактора *общественного мнения* группы, класса, коллектива.

Общественное мнение — это такое морально-психологическое силовое поле, оказавшись в котором личность начинает испытывать на себе его существенное воздействие. Специфика воздействия заключается в том, что вольно или невольно человек, став членом группы, оказывается в зоне действия таких морально-психологических факторов, как традиционное, общепринятое поведение, правила жизни, способы общения, поступки, суждения, образ мыслей и т. п. Опыт, практика исследования свидетельствуют, что сопротивляться сложившимся отношениям в группе личность долго не может. Отдельный человек должен обладать колоссальной волей, чтобы противостоять мощному психологическому силовому полю группы. В конечном счете человек либо должен принять традиции и следовать им, либо уйти из группы.

Принять традиции означает одно — действовать, а значит, совершать действия и поступки, соответствующие нравственным,

эстетическим и тому подобным ценностям, принятым в группе. Оставаться продолжительное время в группе означает упражняться в соответствующих действиях, то есть постепенно овладевать адекватной поведению моралью, помня о том, что человек становится человеком в деятельности, в поведении, иными словами, чтобы понять процесс становления человека, надо проследить, чем человек был, что сделал и чем стал.

Но важно понять еще и другое: до научного осознания психологами и педагогами общественного мнения оно всегда было, имело место объективно, всегда присутствовало там, где происходило в силу тех или иных причин сплочение людей в группу. Давно было замечено, что люди в группе меняют свое обычное поведение. Объяснения этому пришли позже, а до того общественное мнение всегда выступало (так его надо рассматривать исходно) объективной реальностью, обязательно оказывающей влияние на членов группы. И с этой точки зрения для обозначения указанного морально-психологического феномена можно вооружиться понятием *фактор.* До опыта общественное мнение — это фактор. То есть не просто обстоятельство для каждого человека в группе, а непременно действующее обстоятельство, или фактор.

Средством в педагогике любой фактор становится с момента его осознания и соотнесения учителем или воспитателем с педагогической целью.

Для учителя, работающего в классе, важно осознавать значимость фактора общественного мнения класса на любое педагогическое действие. Например, учитель решил наказать ученика. Многое будет зависеть от того, на чьей стороне окажется общественное мнение класса. Если на стороне наказанного ученика, то последний сразу же оказывается в позиции «мученика за правое дело», а учитель — в позиции злого человека. Такому наказанию с точки зрения педагогической ценности грош цена. И наоборот: если общественное мнение класса оказывается на стороне учителя, то такой ученик действительно испытает всю полноту морального дискомфорта, окажется один на один с осуждением класса, а это психологически сильнее, действеннее.

Группа, класс, коллектив — это единые формы организации детей, различающиеся качественно и количественно, а общественное мнение группы класса, коллектива — их главная функциональная, действенная, организационно формирующая суть. Действенные потенциалы общественного мнения зависят от качественных характеристик развитости внутригрупповых отношений. В коллективе, имея в виду его качественные, сущностные параметры, общественное мнение становится могучим фактором достижения любых педагогических целей. Другой вопрос — инструментовка общественного мнения.

Приведенный выше пример являет собой самую элементарную, словами А. С. Макаренко, *«парную педагогику»* или *«педагогику индивидуального действия»*. Хотя понятия по сути различны. Любая «парная педагогика» — это «педагогика индивидуального действия», но последняя отличается учетом фактора общественного мнения. А это уже элемент методики коллективного воспитания.

В коллективной методике индивидуальное педагогическое действие, то есть прямое педагогическое воздействие на воспитанника, не исключается, но предпочтение отдается *«педагогике коллективного, или параллельного, действия»*. Суть состоит в скрытой педагогической позиции. Учитель, воспитатель, педагог, преследуя цель воздействия на отдельного ученика, педагогически взаимодействует не с ним, а с группой. Он убеждает, внушает, разъясняет, показывает, почему и из-за чего группе, классу плохо, почему группа отстает, что мешает. То есть формирует и направляет общественное мнение группы, класса, коллектива фактически на того ученика, с которым важно разобраться. А. С. Макаренко сам объясняет: «Что такое параллельное педагогическое действие? Мы имеем дело только с отрядом. Мы с личностью не имеем дела. Такова официальная формулировка. В сущности, это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело с личностью, но утверждаем, что до личности нам нет никакого дела» *(Макаренко А. С.* Соч. — М., 1951. Т. 5. С. 166).

Сила общественного мнения группы порой столь велика, подчеркивал великий педагог, что в ряде случаев приходится сдерживать детей, в противном случае можно получить отрица-

тельный эффект, личность может оказаться сломленной, морально раздавленной, уничтоженной.

В методике коллективного воспитания представлены самые разнообразные инструментовки работы общественного мнения в целенаправленном педагогическом процессе. Интересна методика *«отсроченной беседы»*.

А. С. Макаренко писал: «Я считаю, что разговор меньше всего помогает. Хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализуя каждое замечание. <…>

Для меня важно, чтобы и без разговора он понял, в чем дело. Нужно сказать — у меня были "связисты". Это 10-летние мальчики с глазами сложными, как у мухи: они всегда знают, где кого можно найти. Я передаю ему конверт. В конверте написано: "Тов. Евстигнеев. Прошу тебя зайти сегодня в 11 вечера".

Иногда этот Евстигнеев не вытерпит и зайдет ко мне не в 11 часов вечера, а в 3 часа дня.

— Антон Семенович, вы меня звали?

— Нет, не сейчас, а в 11 часов вечера.

Он идет в отряд. А там уже спрашивают:

— Что такое? Отдуваться?

— Отдуваться.

— А за что?

И до 11 часов вечера его разделают в отряде под орех. В 11 он приходит ко мне бледный, взволнованный всем сегодняшним днем. Я его спрашиваю:

— Ты понял?

— Понял.

— Иди.

И больше ничего не нужно» (Там же. С. 93, 184).

К подобным методическим зарисовкам из классической педагогической практики следует относиться профессионально. Лучшие методики нужно знать, но не для того, чтобы их пытаться повторить, а потому что в сложных педагогических ситуациях знания выручают, подсказывают немедленный ва-

риант решения. Конечно же, при всех достаточных прочих условиях.

> Однажды учителю, совершенно далекому от проблем коллективного воспитания, пришлось «крепко отчитать» ученика прямо на уроке.
>
> Навернувшиеся на глаза слезы вызвали замешательство, но лишь на мгновение: «Нет, нет, плакать совсем еще рано. Плакать лучше, когда я на тебя перестану обращать внимание! Отчитываю, волнуюсь, переживаю — значит еще уважаю, ты мне не безразличен, еще люблю».
>
> За слезами уже промелькнули едва заметные лучики радости, облегчения, раскаяния, смущения... (Ситуация в начальной школе, 4 класс).

Подобное прямое речевое действие никак не характеризует педагогику коллективного воспитания. И едва ли было бы уместно в другой возрастной ситуации. Но непредубежденный аналитик сразу отметит в данном решении мощную концентрацию и динамику целого ряда принципов, факторов, функций и средств, рождение и шлифовка которых произошли именно в методике коллективного воспитания: предельная требовательность и предельное уважение к личности воспитанника, педагогический риск, педагогическое негодование и гнев, педагогика индивидуального и педагогика параллельного действия.

«Разговаривать ровным голосом, это значит: мне безразлично, как ты себя ведешь, но я разговариваю с тобой потому, что я исполняю свои обязанности.

И если бы со мной все люди говорили только ровным голосом, я повесился бы через год.

Я поэтому открыто говорю: в действиях педагога, в действиях педагогического коллектива должна быть предельная требовательность.

Нерискованное действие — самый страшный риск.

Это вовсе не значит, что вы должны кричать, нет, вы должны так говорить, чтобы виноватый видел, что вы негодуете, чтобы он видел, что вы решили сопротивляться нарушению требований, что это приводит вас в гнев. Не всегда надо кричать, можно иногда прошипеть, но в вашем голосе должна быть эмоция, чувство, и тут не надо уступать... <...>

Основной принцип, который должен определять всю систему наказаний: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему» (*Макаренко А. С.* Соч. Т. 5. С. 311, 358).

Педагогика параллельного действия, осмысление которой также произошло в методике коллективного воспитания, имеет свою обратную, объективную суть — не только в движении к личности через мнение группы, но и опосредованное воздействие на группу через предельно точное и выверенное взаимодействие с личностью. Группа и каждый отдельный представитель группы, наблюдая педагогическое, воспитательное взаимодействие учителя с учеником, всегда примеряют ситуацию на себя.

Правильное или неправильное педагогическое действие или взаимодействие формирует мнение и отношение к учителю.

Общественное мнение — сильный психологический фактор в групповой педагогике. Общественное мнение — носитель традиций группы, привычек, морали, эстетики, суждений, защищенности членов группы, требований к личности, стиля, тона, перспектив и т. п.

5.11. ВНЕДРЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА В ПРАКТИКУ УРОКА

Ранее уже были перечислены многие методообразующие компоненты педагогического процесса, потенциальные развитием в факторы и средства в практике реализующегося метода или приема. Встает вопрос: как относиться к формам и содержанию, аккумулированным в «Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса» (с. 434–448)? Следует ли их запоминать, заучивать и пытаться внедрять в свою практику? И да, и нет! Да, в том смысле, что профессионал должен иметь более или менее четкое представление о предметных действиях, предметных формах и их содержании в практике субъектов педагогического процесса как самой пространной и всеобъемлющей формы, в которой реализуется профессиональная деятельность и готовность мастера. А нет, потому что, как было отмечено великим педагогом, никакое «уединенное средство», действие, форма

деятельности или взаимодействия, общения, какой-либо отдельный методообразующий компонент не приведут к желаемому результату. В одном случае феномен будет эффективен, а в другом — нет. Это относится к вопросу диалектики, к пониманию непрерывно изменяющихся обстоятельств в педагогическом процессе, качественного и количественного изменения каждого его структурного компонента, их взаимной обусловленности, качественного изменения процесса в целом.

В советской системе образования существовала такая практика: становится известным более или менее эффективно работающий учитель. А особенность любого творчески, аналитически работающего человека, в педагогике в том числе, состоит в потребности поделиться своей удачей, поделиться опытом с другими. На таких учителей должно быть обращено внимание всякого специалиста, поставившего перед собой цель профессионального роста, самосовершенствования в профессиональном становлении. Но счастьем и одновременно несчастьем для учителя становилась известность, если его опыт попадал в поле зрения чиновников министерства, по той или иной причине заинтересовавшихся этим опытом. Например, если этот опыт получал несанкционированную известность и его надо было «возглавить» и «организовать», либо каким-то образом совпадал с текущей министерской или государственно-партийной установкой.

Учителям старшего поколения хорошо известно такое понятие и практика, как «внедрение передового опыта» в единый педагогический процесс отечественной школы. Ярчайшим образцом судьбы такой практики является уже упоминавшийся феномен так называемого передового опыта липецких учителей. Теперь мы знаем, что не бывает безымянного передового опыта, а тем более теоретических и методических разработок. Счастьем для К. А. Москаленко стала известность его идей на всю страну, но несчастьем и трагедией для него стало министерское и академическое «участие» в популяризации его идей, его опыта и опыта творческих учителей, работавших по-новому под его постоянным теоретическим, методическим и практическим руководством. Деятельность выдающегося педагога-ученого не только позволила интенсифицировать учебно-воспитательный процесс посте-

пенно во всей стране, пробудить целую плеяду талантов, которых впоследствии стали называть новаторами, но его деятельность со всей очевидностью поставила под сомнение состоятельность административной академической науки.

Действительно, в 60–70-е годы минувшего века появился новый метод, заявила о себе новая педагогическая практика, резко повысившая эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса на уроке («выявление знаний и обучение — единый процесс», фронтальная работа, поурочный балл и т. п.). На фоне этого метода академическая «теория» построения урока не выдерживала критики[1]. Административная педагогика приложила все усилия, чтобы имя К. А. Москаленко было забыто. Для этого в практику вводится безымянное понятие «опыт липецких учителей». Не меньший вред этому методу-опыту принесло его тотальное «внедрение» в образовательную практику целой страны. Прекрасная методика вызывала скрытое отторжение. И хотя метод Москаленко неузнаваемо преобразовал урок, и сегодня это уже действительно повсеместно обычная практика почти любого учителя, выдерживающего минимум нормы, тем не менее понятие «липецкий опыт» в памяти старшего поколения связано с методическим насилием над творчеством учителя.

Выдающийся ученый-методист сегодня мало известен в широких кругах педагогической общественности, но его имя свято почитают на Липецкой земле.

Соответственно встает вопрос, как следует относиться к *«внедрению»*? Как относиться к передовому педагогическому опыту, передовой педагогической практике, к методикам, отражающим тот или иной успешный метод в практике конкретного учителя?

На второй вопрос можно ответить кратко: учитель, желающий стать мастером, высококвалифицированным профессионалом, такие методики должен знать. Но при этом важно уточнить, какие именно методики должен знать учитель и что скрывается за установкой «знать»? *Учитель, стремящийся к совершенству всю*

---

[1] *Москаленко К. А.* Как должен строиться урок? // Народное образование. 1959. № 10. С. 64–71. Почему так нерешительна педагогическая наука?

свою профессиональную жизнь, должен познавать передовой педагогический опыт, обязан постоянно знакомиться с методиками, отражающими успешную авторскую практику, авторские методы. Важно познавать не только методики по «своему» учебному предмету, учебной дисциплине, но знакомиться с любой успешной авторской методикой либо с хорошо разработанными методическими проектами.

Какой в этом практический смысл? Руководствуясь диалектикой, следует помнить, что не существует методик, которые бы в практике другого учителя привели к качественно адекватному результату. Практика свидетельствует о том, что стремление к точному следованию методическим указаниям чаще всего не приводит к ожидаемым показателям, имевшим место в практике автора, а тем более к превосходящим результатам. Смысл методического познания в другом.

Уже было отмечено, что дважды в метод «войти» невозможно. Даже автор, работая со своей методикой, каждый раз «выходит» из «другого» метода, хотя структура методики и методическая система могут оставаться неизменными. Это происходит по многим причинам, хотя бы уже потому, что с каждым последующим шагом в своей практике сам учитель становится другим, например более опытным и т. п.

Вспомним практику и метод И. П. Волкова. Ранний Волков фактически «уходит» с урока в «творческую комнату», а поздний Волков возвращается на урок. Он переносит в него всю методику, главным в которой остается неизменная идея развития творческой личности средствами и потенциалами природы самой личности. То есть вопрос не в том, чтобы скопировать методику и работать, скажем, как И. П. Волков, а в том, чтобы овладеть сутью методики, ее свойствами, инструментарием, то есть педагогическими средствами, в первую очередь фундаментальными. В нашем примере — методикой работы в «творческой комнате», а отсюда, если методическая идея становится близкой, и сутью частных и производных педагогических факторов, функций, принципов, средств и т. п.

Знать, овладевать нужно и такими методиками, которые в первом приближении кажутся неприемлемыми и далекими от

личной практики, от собственных методических взглядов и позиций. Несомненно, важно стремиться найти близкую, импонирующую собственному профессиональному воззрению, складу методику. Но педагогическое мастерство в том-то всегда и состоит, что мастер не повторяет, а разрабатывает свою методику, реализует свой метод.

Откуда же берется «свой» метод?

Если профессиональное сознание пусто, то своему методу взяться неоткуда. Метод не возникает из знания двух-трех методик. *Свой метод есть результат практики на основе реализующегося в этой практике методически насыщенного профессионального сознания учителя.* Из «пустой» головы метод возникнуть не может. Он возникает как *динамический срез насыщенного профессионального сознания, помноженного на достаточный педагогический опыт, на относительно длительную педагогическую практику.* Не каждому учителю удается реализовать такой свой метод, который бы был подобен и отличен от других по своей относительной новизне, как методы, скажем, новаторов. Но в практике многих творческих учителей, неповторимых в своей методике, легко можно проследить отчетливые заимствования из методик, ставших классическими, но уже иной индивидуальной интерпретации.

Постоянное методическое насыщение профессионального сознания даже методиками из практики не по «своим» учебным дисциплинам и из методик, не вызвавших внутреннего отклика, важно потому, что педагогическая практика, педагогический метод всякий раз полны непредвиденных методических поворотов, не предусмотренных при подготовке учителя к уроку. Если же профессиональное сознание методически насыщено, оно всегда в критическую минуту выручает. Оно неминуемо извлекает из уголков памяти такие методические решения, так порой комбинирует и интерпретирует ситуацию, что в *анализе для себя,* например, состоявшегося урока учитель часто с удивлением узнает ранее субъективно отторгнутый методический ход, но уже, несомненно, видоизмененный. Так должна происходить профессиональная подготовка учителя. Отсюда следует вывод: *понятие «внедрение» должно быть переосмыслено. Внедрение в педагогике — это внедрение в сознание профессионала знаний о передо-*

*вых методиках, **методическое насыщение сознания** учителя,* а вовсе не следование предписаниям, часто сомнительным «технологическим» разработкам. Работу учителя по предписаниям извне следует рассматривать как методическое насилие.

5.12. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКУ

К конкретному уроку учитель готовится всю жизнь и каждый раз накануне урока. Формой подготовки является *поурочный план.* По своей сути — это одна из текущих методических форм, в которой находит свое воплощение абстрактно-опытная методика. Абстрактная — потому что это всегда предвосхищение завтрашней практики на уроке, а опытная — потому что в ней воплощается либо заимствованный опыт из методических арсеналов предшествующих поколений учителей, либо собственный опыт, уже ставший авторским. Опытный учитель знает, что даже достаточный методический потенциал не исключает детального осмысления каждой минуты урока, его содержания, логического наполнения, целостности урока и методической завершенности. В высокопрофессиональной педагогической подготовке каждый поурочный план — это тщательно продуманный сценарий, в котором каждому участнику предстоит воплотить в практику свою функцию, сыграть свою роль, главную или второстепенную, как в пространстве урока, так и во времени.

Пространство урока, а значит и урочное планирование, требует хорошего ориентирования в структурных параметрах педагогического процесса, в структуре урока, в структуре деятельности ученика и деятельности учителя, в формирующих потенциалах перечисленных процессуальных феноменов, в потенциалах классно-урочного взаимодействия, общения субъектов педагогического процесса, в потенциалах мотивов предметных действий, поступков, в потенциалах педагогических средств и сопутствующих факторов в педагогическом процессе урока. Поурочное планирование требует предвосхищения не только функций участников, но и функций конкретного урока, то есть урок опосредуется его типовым замыслом. Планирование урока предполагает времен-

ной анализ, что в перспективе ведет к формированию профессионального чувства времени у учителя. В задачу входит поиск резервов времени, чтобы времени хватало «на все и на всех».

Формальное выражение поурочной методики заключено в ее названии. Это план. То есть это четкое и последовательное изложение хода урока, его этапов, логически взаимосвязанных и переходящих из одного в другой. Иной вопрос — сколь подробно следует прописывать в плане действия, взаимодействия субъектов урока, облекая их в смысловые формы, указывать их временной удельный вес. Все зависит от того, на каком качественном уровне готовности к работе находится сам учитель, и от его профессионально-личностных потенциалов, данных. Не подлежит сомнению, что *начинающий, а тем более идущий на первый в своей жизни урок учитель должен «прописать» подробнейшим образом каждый момент предстоящего образовательно-педагогического процесса на уроке.* Значит ли это, что в практике учитель будет постоянно сверять свою работу с каждым словом плана? Вовсе нет. Такая подготовка дает возможность *«прожить», прочувствовать урок накануне.* В план на уроке останется заглянуть лишь за совершенно конкретной информацией, которая будет носить сугубо ориентационный характер. Опытный учитель может позволить себе «свернуть» сценарий, оставив лишь информационную суть, выстроенную в методическом замысле. Другое дело, особенность профессионализма такова, что опытный учитель — это ответственный учитель, который непременно *мысленно проигрывает урок во всех деталях*, посвящая этому специальное время. И несмотря на то что в графических объемах поурочные планы опытных учителей могут быть значительно меньше, а в некоторых случаях могут быть и больше, суть характеристик учителя-мастера состоит в возрастающей с годами критичности к личной поурочной готовности. *Подготовка, продумывание предстоящих уроков и каждого предстоящего урока — это способ бытия профессионала как с привлечением активного сознания в специально выделенное для этого время, так и в текущем бытии, когда анализ подсознания время от времени выводит решения или «включает» анализ активного сознания.*

Подготовка к уроку в практике творческих учителей завершается в момент появления в классе, когда учитель переступает его порог, «входит в урок». Такие учителя особо ценят и пребывают в особом состоянии перевоплощения в оставшиеся минуты перед началом урока. В эти минуты творческий учитель перевоплощается. Он перестает быть «просто» человеком, он становится Учителем.

Поурочное планирование тесно связано с планированием работы на год, на полгода, на четверть. Как уже было определено в учебном познании, недопустимо не выполнить учебную программу, а причиной могут послужить факторы, не зависящие от учителя. Задача в том, чтобы их предвосхитить. Например, программа или учебник своим содержанием могут быть рассчитаны, скажем, на четыре учебных часа в неделю, а в силу тех или иных причин министерство или комитет по образованию регламентирует недельную учебную работу в данном классе, скажем, тремя часами. Поэтому учителю необходимо тщательно проанализировать содержание программы, учебного материала, для того чтобы выиграть время за счет соответствующего оптимального отбора материала, обеспечивающего выполнение программы и в то же время полные и прочные знания учащихся. Это, конечно, усложняет работу учителя. Приведенный пример может и не иметь места, тем не менее следует понимать, что отдельный урок всегда должен видеться и мыслиться в системе уроков. Поурочный план всегда обусловливается тематическим планированием, то есть на овладение конкретной темой или объемом программного материала затрачивается определенное количество уроков. Имея об этом представление, становится возможным предвосхитить насыщенность отдельного урока, а отсюда и его интенсивность, плотность, напряженность.

Отличительной характеристикой хорошего поурочного плана является ясность дидактических, огранизационно-формирующих (процессуально-педагогических) целей и подбор соответствующих средств их достижения, продумывания, их выстроенность, проецируемая динамичность, реальность воплощения задуманного. Методисты традиционной подготовки много времени уделяют последовательности предметных действий учителя, их годами выработанной иерархии, в рекомендациях стараются настоять на

том, что делать сначала, что непременно после. И это верно, если это обеспечивает кратчайший путь к цели, к эффективности урока. Но методические правила не должны превращаться в догму. Дело не в форме и не в правилах, а в результативности. И если разрушение стереотипов интенсивно приближает к результатам, смело надо экспериментировать. Вспомним эффект раскрепощения традиционной структуры урока.

Педагогический риск

Педагогический риск отличается от понятия риска в любой другой практике человеческой жизни. Педагогический риск допускает только один вариант или только один аспект возможного срыва, неуспеха. Рисковать учитель может лишь в отношении себя в педагогическом процессе: своим авторитетом, именем, методическим замыслом и пр. Учитель не имеет права рисковать результатами обучения и воспитания ребенка. Рискуя, учитель всегда должен иметь запасной вариант для быстрой перестройки или своевременного отхода на проверенные позиции в ходе урока, дабы в любом случае дать вовремя и в полном объеме знания, сохранить высокую нравственную основу процесса развития и формирования личности.

Успешному поурочному планированию и вообще методической состоятельности учителя способствует аналитический склад его ума и педагогической деятельности. По своей сути учитель — исследователь. Ни один мастер не приступит к работе, не имея представления о свойствах и качествах того материала, который становится объектом преобразования. Учителю это должно быть свойственно более чем кому-либо. Особенность педагогического материала — живой человек с неповторимостью каждого мгновения жизни. *Учитель не имеет права допускать ошибки в отношении ребенка. Этот «материал» не переплавить, не заменить.* Брак в работе учителя профессионально и этически недопустим. Любая практика, любой метод должны предвосхищаться познанием своего объекта. Ученик исходно — объект. Другое дело, высшей, профессиональной целью должна быть его субъективность в деятельности познания. Для этого учитель должен знать своего ребенка, свой класс.

Метод наблюдения в практике учителя

Едва ли верно рекомендовать учителю применять в педагогической практике научные методы познания, присущие педагогической науке и заимствованные из других наук. Среди таковых традиционно называют *эксперимент констатирующий, преобразующий, формирующий, естественный, лабораторный; опытную педагогическую работу, анкетный опрос, интервью; изучение ученических работ, школьной документации; математические методы* и т. п. Все эти методы хороши в научной исследовательской деятельности, хотя могут быть использованы и учителем. Универсальным же методом познания педагогического объекта в повседневной практике учителя является ***наблюдение***. Этим и отличаются учителя, имеющие природную одаренность наблюдать и анализировать. Профессиональное состояние учителя — непрерывный анализ, работа мысли, выводы на основе данных наблюдения, реализующиеся в немедленных педагогических действиях. Учитель от ученого отличается тем, что не оттачивает формулировок выводов, а постоянно принимает решения в процессе. В этом смысле деятельность учителя порождает попытки дифференциации педагогики либо как науки, либо как искусства. Но дело в другом.

Речь в данном случае идет не о научном познании, а о поурочной практике учителя. А практика всякий раз измеряется в диапазоне от подражания, ремесленничества до мастерства, которое, в свою очередь, может быть доведено до уровня искусства, творчества. *То, что в теории называют* ***методом наблюдения,*** *в педагогической практике должно быть развито в качество* ***профессиональной наблюдательности учителя***. Научная педагогика может использовать разнообразные методы исследования. Не следует лишь заблуждаться на тот счет, что результаты научного эксперимента, скажем, в классно-урочном процессе могут абсолютизироваться. Их удельный вес использования в практике урока не выше (а может быть, и ниже) любой практической методики, рожденной в опыте учителя. Любые выводы системны, а система — это аналитически зафиксированный срез непрерывно изменяющегося, прежде всего ка-

чественно, педагогического процесса. Никакая система не в состоянии предвосхитить особенности каждого последующего урока.

«Не копируйте ничью манеру! Подражать — это продолжать. Смотрите, как ведут уроки опытные мастера, и… учитесь у себя. В нашем деле, как в искусстве, ценен неповторимый, непередаваемый и в этом смысле передовой опыт. В чем профессиональная этика учителя?.. Признавать и чтить индивидуальную манеру, имея свою. Не бойтесь идти своим путем! Начните. Пожалуй, как нужно, как учили, и постепенно отходите от того, с чего начали, — к собственному творческому "я"». Не исключено, что вы вернетесь к тому, что прежде отвергали… Возвращение к себе и есть обретение себя. Мастерство должно созреть.

Путь к большому умению лишь начинается и заканчивается в рамках своего предмета, а проходит через все (!) школьные дисциплины. Бывайте на уроках математики. Физики. Черчения.

Наше главное звено — урок. *Не верьте "афоризму", будто бы к посещению семьи школьника готовиться нужно еще больше, чем к уроку. Если кропотливо и вдохновенно работать над каждым уроком, то и посещений не нужно* (курсив наш. — *В. Е.*).

Пишите конспект и после урока — с учетом реакции класса, удач и промахов. Не забывайте: каждый урок, даже многими годами отшлифованный, в чем-то пробный, первый.

Творческому учителю есть на что оглянуться, над чем поразмышлять, отчего идти дальше. Он и займется этим, открыв новую сферу науки — учителеведение: своеобразную антологию индивидуального опыта, манер. Типология творческих дарований еще не только не разработана, а и вовсе отсутствует. Вместе с тем есть учителя-"поэты", учителя-"журналисты", учителя-"литературоведы", учителя-"психологи"… Определите себя — кто вы? Во всех параметрах осмыслите собственный опыт.

С классом работаю, как с книгой: ищу яркого ученика, как в тексте яркую деталь. С ним и от него подключаю себя и остальных, по сути, и выстраиваю урок. У каждого урока — свой ученик» (*Ильин Е. Н.* Искусство общения // Педагогический поиск. — М., 1988. С. 233–235).

5.13. ПРОЦЕССУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ УРОКА

Работа учителя может быть качественной, если он отчетливо осознает цели урока.

Какие собственно педагогические цели могут быть достигнуты за сорок пять минут? Только новые знания. Научить, дать новые знания за урок можно. Но за один урок перевести знания в качество познавательных умений или познавательных навыков нельзя, не говоря уже о формировании нравственных и других качеств личности. За урок невозможно сформировать, например, такое дидактическое качество личности, как познавательный интерес, познавательная потребность, другие умственные и нравственно ценные качества. Тем более нельзя за один урок сформировать познавательную активность, внимательность, организованность, аккуратность и т. п.

Вместе с тем совершенно очевидно, что *единый процесс развития и формирования личности в школьный период жизни для очень многих людей становится определяющим, самым насыщенным, содержательным и динамичным, имеется в виду процесс становления личности практически по всем без исключения параметрам, характеризующим всестороннее и гармоничное развитие человека. Особенность в том, что этот процесс происходит прежде всего на уроках.* Все остальные организационные образовательные формы не идут с уроком по формирующим потенциалам ни в какое сравнение. Для процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового и физического развития личности *урок* в школьный период является определяющим. Уроки обеспечивают несравнимо продолжительный процесс (десять-двенадцать лет) упражнений, в которых формируются адекватные качества личности. Именно на уроках у подавляющего числа людей идет как организованный, так и стихийный процесс формирования мировоззрения, мировосприятия, мироощущения. На уроках происходит единый процесс развития личности. Развивающие и формирующие потенциалы урока многократно возрастают, если процесс приобретает целенаправленный, отчетливо осознаваемый, регулируемый, управляемый характер.

Важно научиться правильно определять цели урока. Этот вопрос всегда вызывал и сегодня вызывает затруднения в учительской практике. Иногда решают: на конкретный урок надо определять лишь цели обучения, то есть лишь те конкретные знания, которые можно дать на уроке, в лучшем случае — познавательные умения и навыки в процессе закрепления знаний, полученных на прошлых уроках. А все другие педагогические цели, достижение которых требует длительных упражнений учащихся, надо определять не на один урок, а на несколько, может быть на четверть, может быть на учебный год. Теоретически это верно, а практически — неопределенно. Качественно важно работать на *каждом* уроке. А качественно можно работать, если не только четко осознаешь цели средней и далекой перспективы в системе уроков, но и в такой же мере осознаешь (помимо знаний) цели и результаты, достигаемые на каждом уроке, ложащиеся в основание этих перспектив.

Для каждого урока наряду с целями обучения важно научиться определять процессуально-педагогические цели.

Процессуально-педагогические цели — это такие, которые находятся на пути к собственно педагогическим целям: к образованности, воспитанности, культуре личности. Процессуально-педагогические цели следует понимать, например, как предвосхищение формирующих организационно-педагогических результатов образовательного процесса; или, например, формирующих эмоциональных состояний личности, ее поведения, поступков; формирующих субъективных позиций личности в учебной деятельности на уроке, позиций класса в целом и т. п. Иными словами, достижение той или иной цели педагогического развития и формирования личности предполагает относительно длительный педагогический процесс.

Сознание формируется в деятельности, в поведении, в действиях, в поступках. Процесс педагогического развития и формирования личности — это чрезвычайно многообразный психологический процесс меняющегося, развивающегося сознания личности в его самых различных свойствах и качествах. Но одни качества формируются быстро, другие требуют относительно длительного формирования. Не говоря уже о том или ином этапе целостного

становления личности ребенка, подростка, юноши. К примеру, цель обучения всегда сравнительно ближе любой цели нравственного, эстетического или умственного формирования личности. Дать знания можно за урок, а для развития интеллекта, формирования познавательных потребностей могут потребоваться годы. Да и в перечне образовательных целей познавательное умение и познавательный навык «дальше» отстоят от знаний.

Для каждого конкретного урока в качестве целей должны определяться не только качества личности, а и те формирующие состояния, в которых эти качества из урока в урок формируются. Например, для конкретного урока надо выдвигать в качестве цели не *внимательность* как качество личности, а *внимание* учащихся на уроке как формирующее это и другие качества состояние. Надо планировать не *организованность* ученика и воспитание у него этого качества, а высокую *организацию* деятельности всех детей на конкретном уроке. За урок невозможно воспитать *активность* личности, но теоретически грамотный учитель, предвосхищая урок в качестве процессуально-педагогической цели, предусмотрит *активную деятельность* на данном уроке каждого ребенка.

Универсальной и многофункциональной процессуально-педагогической целью урока является *включенность каждого ученика в деятельность на уроке.* В деятельности формируются такие личностные качества, как познавательный интерес и познавательные потребности; в учебной деятельности происходит овладение знаниями, познавательными умениями и навыками. Такое планирование урока, выдвижение целей урока делает работу учителя точной и определенной. Дело в том, что каждый ученик продвигается в овладении знаниями и в становлении других личностных качеств в целом индивидуально. Для одного, например, аккуратность как качество личности потребует для формирования нескольких месяцев, а может быть и лет, а для другого формирующие состояния, реализуемые учителем на уроке, будут выступать лишь поддерживающим и закрепляющим фактором. Важно другое: *учитель, имея представление о процессуально-педагогических целях и умея их определять, может быть уверен в том, что процесс формирования личности по совершенно кон-*

кретным качествам профессионально и целенаправленно реализуется.

Особенность реальной школьной практики состоит в том, что эффективное формирование личностных качеств учащихся может происходить и часто происходит без осмысления и выдвижения процессуально-педагогических целей. Но это тот случай, когда учитель работает на интуиции, обеспечивая активное участие в деятельности, включенность каждого ребенка в работу на уроке (хотя всякий раз следует смотреть, какими способами, сверять адекватность этическим нормам). Профессиональная цель состоит в том, чтобы сделать этот процесс управляемым.

Личностно формирующие состояния на уроке закономерны. Важно научиться их усиливать субъективно, научиться овладевать ими профессионально. Неуправляемые формирующие состояния на уроке являются лишь положительными обстоятельствами или факторами урока. *Формирующая активность урока возрастает, если учителю удается* ***фактор*** *формирования личности перевести в качество педагогического* ***средства****.* Для высокой профессиональной подготовки учителю важно овладеть диалектикой факторов формирования личности ребенка на уроке, их способностью развиваться, переходить в качество цели или средства (или наоборот).

Рассмотрим развитие феномена на примере такого формирующего состояния, как *сосредоточенность* учащихся на уроке. Если это состояние класса на данный момент учителя не удовлетворяет, а замысел педагогического процесса этого требует, то сосредоточенность развивается в *цель.* Сосредоточенность учащихся на уроке развивается в качество процессуально-педагогической цели. Для достижения этой цели подбираются *средства.* Очевидно, эти средства не могут называться ни средствами обучения, ни средствами воспитания, потому что подбираются лишь для достижения промежуточной педагогической цели на пути к результатам, характеризующим личностные качества ученика. Это процессуальные, рабочие педагогические средства. Средства достижения сосредоточенности как формирующего состояния могут быть самые различные. Это может быть мастерство учителя, а может быть и строгость и т. п. Важно другое: как только со-

средоточенность достигнута, то есть как только цель воплотилась в результат, сразу же этот *результат* оказывается перед «выбором». Либо этот результат в дальнейшем будет развиваться в элементарный формирующий *фактор* в педагогическом процессе, либо он разовьется в педагогическое *средство.* Особенность сосредоточенности как средства состоит в том, что это уже такое средство, которое вправе называться *воспитательным.* В педагогически организованной ситуации сосредоточенность учащихся на уроке реализуется в виде процесса педагогического формирования способности сосредоточиваться как качества личности, то есть в виде процесса воспитания этого *качества.*

Рассмотрим некоторые возможные *процессуально-педагогические цели урока* и их потенциалы в процессе развития в результат.

Ежедневный личный успех ученика на уроках. Этот аспект с теоретической точки зрения в педагогике можно назвать принципом реализации педагогического процесса.

С методической же точки зрения — это та ежедневная *цель,* называемая нами процессуально-педагогической, которая обязательно на каждом уроке должна воплощаться в *результат.*

Личный успех ученика, воплотившись из цели в результат, становится личностно формирующим *фактором* самого широкого диапазона, а при соответствующей профессиональной подготовке учителя потенциален переходом в педагогическое *средство.*

Личный успех — это мощное психологически мобилизующее состояние человека, которое вызывает нравственно ценные переживания, потребности, активизирует деятельность человека, обусловливает нравственные поступки и поведение в целом.

Личный успех как формирующее состояние обусловливает возможное развитие таких нравственных качеств личности, как *чувство собственного достоинства, потребность в самосовершенствовании, целеустремленность, настойчивость в поиске, чувство нравственной свободы и независимости, самостоятельность* и т. п.

Это формирующее состояние потенциально и интеллектуальным развитием личности. Личный успех гарантирует *интеллектуальную активность, познавательную инициативность,* ведущую к формированию гибкости ума, обеспечивает форми-

рование *познавательного интереса, познавательных потребностей* и т. п.

Доброжелательная атмосфера на уроке. Личность доброжелательная, способная сопереживать людям, поддержать более слабого человека, личность, характеризующаяся такими качествами, как доброта, способность радоваться успехам других людей и т. д., требует адекватных формирующих состояний урока. Доброжелательная атмосфера на уроке — исходно его *цель* или одна из возможных процессуально-педагогических целей.

Доброжелательность как качество личности есть результат длительных душевных упражнений, которые единственным формирующим компонентом предполагают доброжелательное взаимодействие в данном случае учителя с учащимися. Его инициатором может выступить лишь учитель. Тон отношений всегда задает он, от него прежде всего зависит нравственно-психологическая атмосфера на уроке. Доброжелательность формируется в доброжелательности, как активность, например, в активности, чувство достоинства — в статусе равного в успешной деятельности и т. п.

Это теоретико-методический аспект. Но не менее важна и профессионально-этическая сторона.

С позиций профессиональной этики не может даже идти речи о каких-либо отступлениях в реализации этого принципа, скажем, ссылаясь на особенности своего характера, не позволяющие учителю быть доброжелательным на уроке. Недоброжелательный учитель или учитель, не способный «стать» доброжелательным человеком, должен рассматриваться профессионально непригодным. Речь поведем лишь о людях, способных быть профессионалами своего дела, о тех, кто доброжелателен по природе и профессиональному соответствию. В этом случае остается лишь научиться в нужный момент профессионально «вызывать», активно «вводить» доброжелательность в действие.

Сотрудничество учителя и учащихся на уроке. За реализацию этого принципа в педагогическом процессе на уроке особо в свое время выступали учителя-новаторы. Есть много методических работ, демонстрирующих его суть и способы воплощения в педагогическую практику последователей. Однако для многих, несмотря на методическое осознание важности этого принципа,

недоступной остается практика исполнения. Иной учитель, понимая важность сотрудничества, стремясь к сотрудничеству с детьми, не достигает отклика со стороны учащихся.

Многое становится понятным, если перевести понятие сотрудничества на теоретический язык.

Педагогическое сотрудничество — это особый принцип реализации педагогического процесса, который требует для своего воплощения большой предварительной работы учителя либо в отдельной группе учащихся, в классе, либо для завоевания высокого статуса, авторитета среди учащихся всей школы. С этой точки зрения сотрудничество — это процессуально-педагогическая *цель*.

Движение к цели может быть непростым и длительным. Следовательно, это такой принцип реализации педагогического процесса, который для начинающих учителей отстоит во времени и качестве нравственно формирующего процесса. О реализации сотрудничества можно вести речь лишь при достижении педагогическим процессом соответствующих характеристик, при переходе сотрудничества в процессуально-педагогический результат. Лишь качество результата дает качество предметно-нравственного формирующего фактора сотрудничества.

Достижение сотрудничества как процессуально-педагогической *цели (результата)* дает уверенность в том, что педагогический процесс начинает функционировать формированием широкого диапазона качеств личности, и не только нравственных. Рассматривая вместе с тем сотрудничество как процесс нравственного развития личности на уроке, можно утверждать, что данное формирующее состояние потенциально образованием таких качеств личности, как *свобода выбора нравственных убеждений и поведения, мировоззрения, демократичности характера, способность сочетать личный успех с успехом окружающих, радоваться достижениям других, поддерживать затрудняющихся, способность к глубокому нравственному самоанализу, инициативности, самостоятельности, способность преодолевать трудности* и т. п.

Подобным образом можно перечислить и проанализировать целый ряд процессуально-педагогических целей, также ведущих

к нравственному формированию на уроках. Например, кроме названных, это могут быть: *психологическая комфортность учащихся на уроке; хорошее настроение учащихся на уроке; воодушевление класса; активное осознание нравственной ценности познания; чувство достоинства; эмоциональный положительный настрой учащихся; заинтересованность; вера ученика в учителя; вера в себя, в свои силы; вдохновение; знания учащихся.*

Вот как лучшие российские учителя пишут о знаниях, которые, став результатом педагогической деятельности, развиваются в факторы и средства формирования познавательных потребностей, мотивов учения и нравственного становления личности. «Знания агрессивны. Накапливаясь и совершенствуясь, они порождают цепные реакции поиска новых знаний. Не на этой ли особенности человеческого мозга основывается здание самой диалектики?» — задает вопрос В. Ф. Шаталов. «Знания — фундамент творчества», — утверждает И. П. Волков. Однако, считает он, не следует забивать голову информацией, «не имеющей прямого или косвенного отношения к четко формализованной цели». По-своему развивает ту же идею, но уже несколько под другим углом зрения Е. Н. Ильин: «Незнание разницы между обычным сравнением и метафорой, простой поэмой и поэмой в прозе, поверьте, никак не помешает вырасти в Человека. Анализ литературного произведения должен вырасти в этическую проблему». То есть знания личности, ее познавательные умения и навыки по своему достижению становятся средствами дальнейшего развития и нравственного становления личности, и наоборот — результаты воспитания способствуют достижению дидактических целей.

5.14. ФОРМЫ ВНЕУРОЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Присущей школьному образовательному процессу формой педагогической деятельности является работа классного руководителя. Функция классного руководителя естественна, поскольку организация ученического класса объективно требует выделения из среды учителей организаторов жизни учащихся в школе. В

недавнем прошлом в российской школе советского периода функция классного руководителя являлась едва ли не важнейшей, поскольку это была функция воспитания. В современной изменяющейся школе классное руководство полностью сохранило за собой лишь организационные функции. В одних школах можно наблюдать более или менее интенсивную воспитательную работу, в других — нравственно формирующие факторы классной и школьной жизни не организуются либо утратили систематический характер, и воспитательные действия классного руководителя имеют свойство ситуативных импульсов по необходимости. Следует отметить и то, что угасание воспитательной функции в классном руководстве, как, впрочем, и в деятельности учителей-предметников, вызвано потерей целевых ориентиров и мотивов, по которым бы таковая осуществлялась. Основные воззрения в отношении функции воспитания были отражены в предыдущих разделах. Рассмотрим организаторское назначение классного руководства.

В поле организаторского зрения и деятельности классного руководителя следует учитывать не менее трех аспектов. Это класс, ученики класса, это родители и учителя, преподающие в данном классе.

В работе с классом организаторские функции классного руководителя элементарны: оформление личных дел учащихся, оформление и контроль оформления классного журнала, проставление в журнале четвертных и годовых оценок; внимание (в различных формах) к успехам, а в особенности к снижению успеваемости отдельных учащихся в целом или по отдельным учебным дисциплинам, установление причин этого, проведение родительских собраний.

Работу с родителями и учителями класса следует рассматривать, с одной стороны, как источник определения успехов и неуспехов учащихся, а с другой — как фактор их возможной активизации в образовательном процессе.

Любой ученик приходит в школу с потенциалами для участия в учебном познании, развитыми в той или иной мере в семье, оставаясь опосредуемым семейными обстоятельствами на протяжении всего периода обучения. Обстоятельства бывают сопутст-

вующими развитию личности в школе и противодействующими, тормозящими процесс развития. Семья может оказаться полностью отрицательным фактором развития ученика. Классный руководитель должен знать семейные условия жизни своих учащихся. Значит ли это, что классный руководитель должен вмешиваться в дела семьи? По крайней мере, учитель, классный руководитель должен установить причины, сдерживающие развитие ученика вне школы, вне класса. Родители учащихся — естественные потенциальные помощники классного руководителя, любого учителя школы, если таковыми их удается сделать (не имеем в виду деградировавших родителей).

Основными формами работы классного руководителя являются классные родительские собрания и индивидуальные контакты с родителями. Следует учитывать, что классные родительские собрания хороши главным образом для организационной работы. Привлечение родителей для активизации учащихся в образовательном процессе должно происходить исключительно в индивидуальном порядке. Обычно о родителях вспоминают, когда ученик начинает отставать в учебе и соответственно когда к нему появляются претензии по поводу его поведения. В этом случае следует учитывать ряд методических аспектов в работе с родителями.

Мало указать на необходимость такта и ясного осознания учителем, классным руководителем целей предстоящего взаимодействия с родителями. Важна элементарная инструментовка контактов с родителями. Здесь типичной является ситуация, когда ученик не успевает в учебе и имеет проблемы с поведением на уроках. В таких ситуациях претензии накапливаются и каждый учитель испытывает потребность их изложить. Часто такие претензии переходят в качество «критической массы», выливающейся в негодование, возмущение. Классный руководитель, приглашая родителей в школу, должен предвосхитить неуправляемое негодование учителя-предметника и постараться уберечь от него родителей, бабушку или дедушку. Часто утомленные учителя, пребывая в моральном напряжении, бывают несдержанными. И тогда родитель в разговоре с ними рискует получить большую дозу отрицательной энергии. На этом контакты классного руководителя с родителями могут прерваться, последние станут избе-

гать школы и учителей. Лучше, если индивидуальная работа с родителями будет проводиться в обстановке полной доверительности, доброжелательности, терпимости, такта. При необходимости подключения к такой работе учителей-предметников следует обеспечить условия для нормальных индивидуальных разговоров и размышлений родителя и учителя, а предупрежденный учитель будет иметь время «остыть», вспомнить о педагогическом такте. С родителями обязательно надо поддерживать связь, чтобы вовремя подсказать, как лучше проконтролировать домашнюю подготовку к урокам, как помогать детям. Контакты с родителями нужны, если очевидной становится утомленность ребенка, его недосыпание. Здесь могут помочь только родители, пересмотрев режим дня, свободного времени, просмотра телепередач, видеозаписей, время для компьютерных игр и занятий, сна и отдыха ребенка, ученика.

Нежелательно привлекать родителей по поводу незначительных нарушений учеником норм поведения на уроках. Учитель должен стремиться решить проблемы самостоятельно. Плохое поведение ученика на уроках — чаще всего результат недостаточно хорошей работы учителя. Следует понимать: если ученик (если это уже не «потерянный» ученик) имеет возможность заниматься другими делами на уроке, это значит, что учитель не продумал методику урока, не сумел включить класс и каждого ученика в работу. Учителю необходимо начинать решение проблем с самоанализа, с собственной педагогической деятельности и взаимодействия с учащимися.

Учитель должен иметь профессиональное, грамотное представление о дисциплине на уроке. Следует различать дисциплину деятельности и дисциплину взаимодействия. Часто учителя активно реагируют на нарушения дисциплины взаимодействия, когда это мешает работать на уроке. Но если ученик не оказывается внешним раздражителем, внешней помехой, а тихо занимается своим делом, это подчас остается без внимания, разве что ученик, не включенный в познание, в результате получает неудовлетворительную оценку. Самоанализ учителю надо начинать с дисциплины деятельности ученика. Дисциплина деятельности — это соответствие его предметных действий деятельности познания.

Если ученик совершает на уроке другие действия, до поры до времени не мешая учителю, то такой ученик, исчерпав интерес к «тихим» увлечениям на уроке, обязательно включится в инопредметное взаимодействие с одноклассниками.

К сожалению, причиной проблем часто выступает учитель. Это третий функциональный аспект в работе классного руководителя. Классный руководитель должен хорошо знать не только своих учеников, их родителей, но и учителей-предметников, работающих в классе. Формой работы являются посещения уроков и анализ работы учителей по конкретным учебным дисциплинам. Очень часто плохая успеваемость и недисциплинированность провоцируются неумелой работой учителя. Часто не осознается, что хулиганские действия ученика являются апогеем в цепи постоянных ошибок учителя. Приведем два примера:

После звонка с урока подросток подошел к столу учителя и, без видимых причин сломав его указку, демонстративно положил ее на стол и вышел из класса. Налицо хулиганское действие. И лишь после соответствующих в этом случае потрясений в школе — подключения к событию директора, родителей и т. п., лишь после того, как классный руководитель побывал на уроках этого учителя, он обратил внимание, что его универсальным способом «дисциплинирования» стала указка, которой он барабанил в течение всего урока по столу (кстати, учитель принес новую указку).

Автору пришлось стать свидетелем разговора двух молодых, но не первый год работающих учительниц, в котором одна другой с восторгом рассказывала, как она в наказание собрала с парты мусор, оставшийся после заточки учеником карандаша (очевидно, не в том месте, где это было определено учительницей), и высыпала ему за шиворот!

Учительнице был задан вопрос, как бы она отнеслась к тому, если бы это было проделано с ее ребенком?

Нет необходимости анализировать подобные педагогические эпизоды. В школу приходят воспитанные и невоспитанные не только дети, но и учителя. А классным руководителем может быть лишь авторитетный, умный, умелый и тактичный учитель.

? Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте уникальность российского образования в период 30–90-х годов XX века.

2. Какие есть основания, чтобы наряду с понятиями *система* и *форма* в характеристиках классно-урочного образования употреблять понятие *метод?* В чем состоят сущностные характеристики этого метода?

3. В чем состоит принципиальное отличие классно-урочной системы от других форм образования?

4. Раскройте достоинства и недостатки классно-урочной системы образования.

5. Почему потерпели неудачу попытки отказа от классно-урочной системы образования в российском опыте в 20-е годы прошлого века?

6. Назовите и охарактеризуйте форму реализации педагогического процесса в школе, выступающую системообразующим компонентом классно-урочной системы.

7. Раскройте природу *структуры урока* и историю ее развития. Назовите компоненты *структуры процесса учебного познания, «ступени познания».*

8. Охарактеризуйте специфику российской классно-урочной системы образования в 30-е годы XX века. Можно ли считать практику российской школы этого периода удачной? Обоснуйте свой ответ.

9. Проанализируйте *структуру комбинированного урока*, ее достоинства и недостатки.

10. Расскажите об изменениях, произошедших в российском обществе в начале 50-х годов XX века и связанных с ними процессах развития и совершенствования сущностных характеристик образовательного процесса в школе. Обоснуйте подвижничество К. А. Москаленко.

11. Раскройте сущностные аспекты *свободного* построения урока, охарактеризуйте достоинства новой методики. Раскройте суть *типологии* уроков.

12. Охарактеризуйте способность человека к познанию действительности, *структуру познания, критерии истинности знания.*

13. Определите, что общего и в чем различие научного и учебного познания.

14. Назовите исходный критерий эффективности учебного познания.

15. Назовите и обоснуйте *принципы обучения*.

16. Охарактеризуйте *движущие силы* процесса обучения. Дайте определение понятию *функция образовательно-педагогического процесса*. Назовите известные вам функции и обоснуйте их.

17. Разведите понятия *сущностные функции* и *формирующие функции* педагогического процесса.

18. Опираясь на «Таблицу методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса», охарактеризуйте наиболее типичные *предметные действия познания* учащихся в образовательном процессе урока, систематизируйте их по признаку *форм деятельности учебного познания*.

19. Составьте представления о возможной и предметно значимой *мотивационной сфере* познания в образовательном процессе.

20. Охарактеризуйте *предметные действия* педагогической деятельности, формы их проявлений в практике субъекта педагогического процесса — учителя.

21. Раскройте основные содержательные аспекты педагогического развития учащихся на уроке: познавательное и интеллектуальное развитие, нравственное, эстетическое, культурное, физическое развитие.

22. Охарактеризуйте *функцию классного руководства* в современной российской школе.

23. Раскройте сущностные свойства и *признаки ученического класса* в школе.

24. Проведите сравнительный анализ, охарактеризуйте *единство и различие класса и коллектива*.

25. Проанализируйте психолого-педагогические формирующие потенциалы развития и формирования личности, осуществляющиеся в индивидуально-групповых формах образовательного процесса.

26. Охарактеризуйте практику внедрения *передового педагогического опыта* в новейшей истории российской школы. Дайте методологически адекватную характеристику *внедрения* как сущностной основы качественной профессиональной подготовки учителя.

27. Раскройте сущностные параметры *поурочного и тематического планирования* работы учителя, подготовки к уроку.

28. Раскройте понятие *педагогический риск*.

29. Назовите и охарактеризуйте *исследовательские методы*, используемые в педагогической диагностике и эксперименте.

30. Раскройте значение *наблюдения* в практической деятельности учителя.



Список рекомендуемой литературы

Каптерев П. Ф. Хороший урок // Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 586–594.

Москаленко К. А. Как должен строиться урок? // Народное образование. 1959. № 10. С. 64–71.

Москаленко К. А. Комментированные упражнения. — Липецк, 1961.

Москаленко К. А. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. — Воронеж, 1968.

Москаленко К. А. Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала и ее психологическое значение. — М., 1954.

Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищук. — Киев, 1987.

Липник В. Н. Современный урок — путь реализации педагогики сотрудничества. — Киев, 1988.

Махмутов М. И. Современный урок. — М., 1981.

Онищук В. А. Урок в современной школе. — М., 1986.

Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. — Киев, 1976.

Федорец Г. Ф. Урок в советской школе. — Л., 1984.

***

О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г.; Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. // Сб. партийного работника. — М., 1934. Вып. 8. С. 335.

Липецкий опыт реальной организации урока / Под ред. М. А. Данилова, В. П. Стрезикозина, И. А. Пономарева. — М., 1963.

Пинкевич А. П. Педагогика. — М., 1924.

Пистрак М. М. О построении программ и методах школьной работы. — Ростов н/Д., 1932.

Пистрак М. М. Педагогика. — М., 1934; 1936.

Педагогика / Под ред. П. Н. Груздева. — М., 1940.

Педагогика: Курс лекций / Под ред. Г. И. Щукиной, Е. Я. Голанта, К. Д. Радиной. — М., 1966.

Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. — М., 1977.

Харламов И. Ф. Педагогика. — М., 1990.

Шварц И. Е. Педагогика школы. — Пермь, 1968.

Шимбирев П. Н. Педагогика. — М., 1934; 1940.

Глава 6

Методика педагогического процесса урока

- Традиционная методика
- Лексическая инструментовка речи учителя
- Интонационная инструментовка речи учителя
- Педагогическая мимика
- Педагогическая выразительность
- Педагогическое движение
- Эмоциональная настройка урока
- Методообразующая сущность речевых форм деятельности и взаимодействия на уроке
- Методика фронтального взаимодействия на уроке
- Речевые формы
- Прием опоры на знания учащихся
- Прием опоры на активных учащихся
- Чувство класса
- Формы внешнего выражения деятельности учителя
- Инструментовка образа
- Профильная и уровневая перегруппировка класса
- Индивидуализация классно-урочного обучения
- Метод игровой инструментовки педагогического процесса

Опорные слова и понятия

мастерство учителя; инструментовка лексическая, интонационная, мимика; педагогическая выразительность, движение; эмоциональная настройка; речевые формы; фронтальная работа; лекция, рассказ, беседа, дискуссия, диалог; опора на знания, на активных учащихся; чувство класса; профессиональный образ; методика индивидуализации; игровая инструментовка

6.1. ТРАДИЦИОННАЯ МЕТОДИКА

Определим отношение к понятию «традиционная». В педагогической публицистике оно часто оказывается синонимом слов «устаревшая», «неэффективная». С профессиональной педагогической точки зрения *традиционная методика* работы на уроке — это такая методика, ведущим, главным методообразующим звеном в структуре которой, «приводным ремнем» целенаправленного движения педагогического процесса выступает учитель. Уточним: не просто главным, а самым активным, воздействующим и взаимодействующим с учащимися напрямую. Хорошо это или плохо? Известно, что позиция учителя в педагогическом процессе может быть скрытой, его воздействия могут быть невидимыми для непрофессионала. На этот вопрос можно ответить лишь по результатам метода. В действительности дело не в том, в активной, прямой или скрытой позиции находится учитель, а в том, была ли достигнута предвосхищавшаяся цель. Любая методика до опыта не является ни хорошей, ни плохой. Вести речь можно лишь о результативном методе, в котором нашла воплощение та или иная методика. Та же методика в практике другого учителя может оказаться безрезультатной. Отсюда к традиционной методике работы на уроке следует относиться профессионально.

Великий Я. А. Коменский говорил о том, что учитель — это яркое, все согревающее и дающее всему жизнь Солнце, а ученики — это вращающиеся вокруг него планеты. В качестве тра-

диционной такую методику можно понимать лишь в одном смысле. Учитель — это главное системообразующее звено в педагогическом процессе. Скрытая, «нетрадиционная» позиция учителя означает лишь его утонченную, высокопрофессиональную работу, его невидимую активность, результатом которой становится как внутренняя, так и внешняя, отчетливо выраженная активность ученика в педагогическом процессе, на уроке — в деятельности учебного познания.

Не следует абсолютизировать и внешнюю познавательную активность ученика. Главный вопрос — насколько он активен в познании внутренне, психологически, насколько, например, обострено его внимание, как работает восприятие, проникает ли он в сущность познавательных действий, способен ли к обобщениям и выводам и т. п. Дело в том, что познавательное напряжение, активность мысли, анализ и другие познавательные действия учащихся могут быть очень сильными и при совершенно не выраженной их внешней активности, а учащиеся — «затаили дыхание».

Дело учителя — избирать методику; требовать от учителя можно только высоких результатов в педагогическом развитии личности.

В качестве традиционной следует рассматривать методику работы учителя, признаком которой выступает педагогическое мастерство, ярко выраженное внешне, позволяющее достичь предвосхищаемую цель, но прежде всего — высокую познавательную активность учащихся, не обязательно внешне выраженную.

Важнейшими педагогическими средствами учителя выступают его информационно-коммуникативные инструменты.

6.2. ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНСТРУМЕНТОВКА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Самый первый и самый главный инструмент учителя — это его слово, речь. Речь — это форма и средство образовательной деятельности учителя и профессионального, педагогического взаимодействия, общения с учениками. Нет необходимости в анализе содержания этой формы, оно имеет конкретное инфор-

мационное наполнение и соответствующие формирующие потенциалы, но в то же время имеет и безотносительный характер, поскольку с одним и тем же программным содержанием работают разные люди, разные учителя. Другое дело — и это не подлежит сомнению — каждый учитель должен глубоко знать свой предмет. Но в практической педагогике мало знать, надо уметь научить. Каждый учитель более или менее хорошо знает свою учебную дисциплину, но не каждый может хорошо учить, не у каждого хотят ученики учиться.

Хорошо работает тот учитель, который владеет не только предметным содержанием, но и коммуникативными потенциалами речи. Дело не только в том, *что* говорит учитель, но и *как* говорит. Владеет ли он интонационным мастерством, умеет ли сделать в нужном месте ударение, выдержать паузу, что представляет его дикция, каков голос, его силовой диапазон и т. п. Немаловажна лексическая и семантическая инструментовка речи. Мастера говорят интересно, необычно, с особым смыслом, с подтекстом. Не всякий учебный материал может быть интересным и занимательным, в этом случае интересным и увлеченным должен быть сам учитель. Особым образом подобранные слова, выстроенная речь, заложенный в ней смысл, вовремя сказанное слово вызывают внимание, привлекают класс, воодушевляют, неинтересное делают интересным, обыденное — необыкновенным, вызывают особое настроение, желание работать и т. п.

Приведем в качестве примера речевые фрагменты в познавательном взаимодействии учителя русского языка с классом (подростковый возраст):

> «*Вы мне нравитесь* больше в классе»; «Итак, мы возвращаемся к *любимому* причастию»; «Сегодня *мы все вместе* работаем»; «Подумайте, почему *у ваших одноклассников* не все получается!»; «*Решайте друг с другом*, все обсудите»; «Тут есть одна *заковыка* — и многие, кажется, *попались*».

Отметим, что каждое такое лексическое и семантическое речевое построение следует рассматривать (при условии его активного осознания учителем) как педагогическое средство, особенно выделив те, которые в практике наполняют и реализуют совер-

шенно конкретные лексические приемы, ведущие к определенным предвосхищаемым результатам.

Лексические приемы обретают значимость определенного функционального характера лишь в однонаправленной совокупности ряда, в достаточной мере содержательного. Каждый такой прием, являясь носителем конкретного смыслового содержания, реализуясь, обеспечивает возникновение определенного эмоционального силового поля, в конечном счете по своим воздействующим, формирующим потенциалам достаточно значительного как результат взаимного усиления множества таковых. Процессуально-педагогическим результатом такого лексического приема, как «вы мне нравитесь», является ситуация одобрения, возникновения взаимной доброжелательности; «мы все вместе» — чувство комфортности каждого в группе, в классе, уверенности, защищенности, сопричастности к общему делу; «любимое причастие» — педагогическое привнесение настроения всеобщей снисходительности, легкой иронии к самим себе по поводу минувших трудностей в освоении части речи, иронии, в конечном счете переводящейся в чувство уверенности в своих силах; «есть одна заковыка» — лексический прием, опосредованно предваряющий состояние готовности к «вхождению в проблему»; «попались» — прием, снимающий напряжение при неудачах в познании, и т. п.

Лексическая инструментовка как методообразующий компонент может получить развитие в диапазоне от педагогического средства, выступающего признаком педагогического приема, до частного метода. Обратимся еще к одному примеру (начальная школа, 3 класс, дети готовятся к контрольной работе):

> «Старайтесь, ребятки. А где мой Аркаша? Где твоя линеечка? Молодец, Саша! Хорошо! Вот порадовал! Сережа, волнуешься? Не надо волноваться! Что, моя хорошая? Вот молодец, Олечка! (Подходит, погладила девочку по голове.) Ничего, я тебя подожду. Сашенька, подумай над последним словом, мой хороший. Все, мои хорошие. На этом работу заканчиваем».

Здесь обнаруживается лексическая инструментовка доброты, ласки, любви, материнского общения. Понятно, что применение такой речевой инструментовки ограничивается возрастом уча-

щихся. Признаковыми и сущностными педагогическими средствами здесь выступают лексические обороты типа «мои хорошие», «мой Аркаша», «вот порадовал», «вот молодцы» и т. п. Но в данном случае это уже фрагменты методики не приемов, а специфического, частного метода лексического взаимодействия учительницы с классом.

Рассмотренные выше лексические приемы с классом и данная методика, в которой нашел отражение частный метод, едины по своей природе. В их сущностной основе — слово учителя как педагогическое средство — организующий, направляющий, регулирующий и собственно формирующий смысл этого слова. То есть слово — это носитель, форма сущностного формирующего содержания. Меняется смысловая нагрузка — меняются и формирующие функции и потенциалы педагогического средства. А изменение удельного веса специальной лексической инструментовки во времени и пространстве по отношению к «обычным» лексическим формам и содержанию взаимодействия к тому же изменяет и качественные формирующие характеристики педагогического процесса от приема до метода и наоборот.

В данном примере мы имеем дело с методикой, отражающей частный педагогический метод, о чем свидетельствует ряд признаков.

Во-первых, гуманистическая лексическая инструментовка взаимодействия учительницы с учащимися охватывает весь педагогический процесс урока, что свидетельствует об относительно длительном, собственно методическом воздействии на сознание, на чувства и на подсознание детей. Часто одного урока достаточно для того, чтобы вызывать очень сильные переживания детей, в свою очередь, вызывающие и фиксирующие довольно устойчивые положительные изменения в их эмоциональной памяти.

Во-вторых, подобный гуманистический способ взаимодействия с детьми не может реализоваться на одном отдельно взятом уроке, вне сложившейся традиции, вне привычки к нему детей. О том, что это привычный способ взаимодействия на уроке, свидетельствовали адекватная реакция и поведение учащихся.

И наконец, эту методику следует рассматривать как отражение частного метода по двум причинам: первая — подобный ма-

теринский контакт учительницы с детьми встречается нечасто, вторая — методика «материнского контакта», так ее и назовем, весьма автономна и независима от предметного содержания педагогического процесса. Такая методика может реализовываться в своеобразном параллельном режиме. Ее реализация на уроках, ее воплощение в метод как практики, как процесса, несомненно, должны способствовать эффективности достижения дидактических и других целей урока.

6.3. ИНТОНАЦИОННАЯ ИНСТРУМЕНТОВКА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Интонация, ударение, пауза, дикция, сила голоса — все это стороны, оттенки, качества, организационно-формирующие факторы, способные развиваться в педагогические средства одного и того же явления — речи учителя. Хороший учитель стремится использовать смысловую нагрузку слова исключительно в дидактических, воспитывающих и прочих развивающих педагогических целях. Организационное взаимодействие осуществляется параллельно излагаемому материалу коммуникативными средствами, перечисленными выше.

«Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно.

А у воспитателя это мастерство проявляется на каждом шагу. И оно появляется вовсе не в парном положении, когда я — воспитатель и ты — мой ученик. Парное положение не так важно, как то, что вас окружает» (*Макаренко А. С.* Соч. — М., 1951. Т. 5. С. 266).

Учителя окружает атмосфера класса, урока, мнение учащихся об учителе, его авторитет, отношение к нему. Все это важно учитывать. Сама по себе интонация вне связи, вне логики и сущностных характеристик педагогического процесса на уроке не работает. Любой коммуникативный фактор либо имеет значение,

либо окажется нейтральным, обусловливаясь всей совокупностью обстоятельств конкретного момента педагогического процесса. Рассмотрим некоторые из коммуникативных средств речи учителя аналитически, то есть абстрагируясь от сопутствующих им обстоятельств.

Интонацией можно передать множество состояний, настроение, что немедленно вызывает адекватный отклик, психологическую реакцию класса.

Интонацией можно вызвать и передать радость и грусть, вдохновение и уныние, одобрение и угрозу, воодушевление и отчаяние,. выдержку и нетерпимость, сопереживание и безразличие, понимание и насмешку, сочувствие и сарказм, требование и просьбу и т. п. Здесь не столько важна семантическая нагрузка слова, сколько очень часто более важной оказывается интонация.

Ударение и пауза — единые по возможной результативности факторы и средства. Усильте голос или на мгновение прекратите говорить — результатом становится прямое внимание: на говорящего поднимают глаза, учащиеся отрываются от учебника, тетради. Но лишь на мгновение. Здесь важно профессиональное чувство меры. Важно не утомить аудиторию речевыми акцентами и не передержать паузу. В первом случае реакция на ударения притупляется. Во втором — происходит девальвация паузы, а учитель может выглядеть странным (если не смешным — с передержанной паузой на незначительном смысловом содержании).

Дикция и сила голоса — важнейшие коммуникативные инструменты учителя. Невнятная речь быстро утомляет — вас перестают слушать, а дефекты речи часто раздражают, так начинает формироваться отрицательное отношение к предмету, усиливаясь сопутствующими негативными факторами.

Отчетливая речь, дикция может компенсировать слабый голос. Но для учителя желательно иметь голосовой запас. Использовать всю голосовую мощь следует только в крайних случаях, но исключительные ситуации могут быть. Нельзя утомлять учащихся тихим голосом (типичная ошибка начинающих или переоценивающих свой авторитет учителей). Вынужденные прислу-

шиваться ученики скоро перестают слушать, а испытывающие потребность в информации начинают раздражаться. Понижение голоса может использоваться лишь как прием при наличии чувства меры.

6.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИМИКА

Взгляд, движение лица, артикуляция оказывают существенное воздействие на характер взаимодействия субъектов педагогического процесса — учителя и учеников.

Взгляд — это организующий и формирующий педагогический фактор, а в организованном и целенаправленном владении взглядом заключается педагогическое средство. Взглядом учитель может передавать любые эмоциональные состояния, отношение к происходящему и окружающему, реакции на действия и поступки, любые душевные состояния, выражать организационные требования. Это многофункциональный педагогический феномен.

Взгляд позволяет при соответствующих профессиональных умениях передавать самую широкую гамму чувств, состояний, устремлений, отношений личности: радости, переживаний, вдохновения, удивления, увлеченности, заинтересованности, сопереживания, любви, упорства, позиции, лукавства, отчаяния, независимости, терпимости, страсти, доброжелательности, нежности, гордости, нетерпимости, скуки, снисходительности, призыва, обращения, внимания, невнимания, строгости, доброты, гнева, спокойствия, возмущения, восторга, загадочности, умиления, презрения, безразличия, замысла, движения мыслей и многое другое.

Взгляд — это одна из важных форм коммуникативных потенциалов и характера взаимодействия субъектов педагогического процесса: не только учителя, но и учащихся, потому что любое движение лица своим содержанием, направленным на другое лицо, пробуждает в нем адекватные состояния.

Радость, вдохновение и тому подобные сообщаемые другому чувства обязательно переживаются этим другим, обнаруживая

себя встречными адекватными проявлениями, например улыбка всегда вызывает улыбку.

Вдохновение, удивление, восторг, выражаемые одним лицом и направленные на других, немедленно обнаруживают себя, по меньшей мере, готовностью к адекватным переживаниям и состояниям у тех, на кого они направлены, во «вдохновляющихся», загорающихся восторгом или готовых удивиться глазах.

То же можно сказать и о других чувствах, состояниях, устремлениях, отношениях. С этой точки зрения взгляд учителя — важный организационный, формирующий фактор, а при его осознании и целенаправленности — педагогическое средство со многими потенциалами. Другое дело — его опосредуемость обстоятельствами педагогического процесса, а главное — отношением к учителю, его авторитетом.

Взгляд создает настроение на уроке, мобилизует, регулирует отношения, акцентирует внимание, снимает напряжение, подсказывает, вовлекает в работу, поддерживает и т. д., интенсифицируя, таким образом, дидактический процесс, заполняя словесные формы исключительно познавательным содержанием. Это позволяет освободить педагогический процесс от излишней организованности, от специальной процессуальности.

Преимущество визуального взаимодействия субъектов педагогического процесса состоит, кроме прочего, в автономной, «тихой» и индивидуальной педагогической регуляции внимания учащихся (взгляд всегда направлен на конкретного ученика и не отвлекает класс). Возрастает устойчивость динамики и ритма образовательного процесса на уроке, когда для большинства класса индивидуальные визуальные контакты остаются, по сути, скрытыми, не отвлекают, не нарушают индивидуального восприятия, рабочего состояния.

Важно осознать диалектику взгляда как развивающегося методообразующего компонента в педагогическом процессе. Практика показывает, что высокий профессионализм на уровне навыка «возвращает» взгляд, а по сути любой методообразующий компонент, с уровня *средства* на уровень *фактора*, но уже качественно иного свойства. Это высокий качественный уровень мастерства учителя, пережившего состояние самоосмысления и ос-

мысления своего педагогического инструментария, когда учитель работает на уровне профессионального навыка, не привлекая активного сознания для целенаправленного осмысления своего собственного взгляда, а тем более его оттенков, как, впрочем, в совершении любых других профессиональных действий.

6.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ

Взгляд учителя не воспринимается отдельно от выражения его лица, хотя выражение лица — это в основном выражение глаз. Выразительность взгляда усиливается подвижным лицом, мимикой, движением мышц лица — бровей, щек, носа, губ. Малоподвижное лицо не является недостатком, но учитель с подвижным лицом интереснее, привлекательнее, выразительнее.

Осознание учителем *мимики* как *фактора,* воздействующего на педагогический процесс, переводит мимику в потенциальное многими организационными и регулирующими возможностями педагогическое *средство.* Хотя будем помнить диалектику развития объективного фактора в средство. А в практике и в длительных упражнениях — в фактор педагогического мастерства, то есть без привлечения активного сознания. Целевым аспектом педагогического мастерства должна стать *выразительность.* Начинающий учитель должен постараться понять, осмыслить феномен профессиональной выразительности, сделать выразительность своим профессиональным инструментом, со временем переведя ее в качество фактора профессионального мастерства.

Первым условием овладения выразительностью является профессиональная *искренность.* Лицо — отражение сути личности. Если учитель занимается нелюбимым делом, уместнее «забыть» о мимике. В этом случае есть опасность подмены выразительности гримасами. Неискренний учитель рискует выглядеть паяцем, что чутко улавливается учениками, хотя, может быть, не сразу отчетливо осознается. В результате — отторжение учителя, неуважение, соответствующее отношение к учебной дисциплине и т. п.

6.6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

В качестве коммуникативного фактора и средства следует рассматривать профессиональное педагогическое движение, или умение учителя профессионально перемещаться в пространстве класса. Неуместна «беготня» по классу, но скучен учитель, застывший на весь урок у своего стола. В первом случае излишняя подвижность отвлекает учащихся, мешает сосредоточиться, часто заставляет прислушиваться. А следствием становятся раздражение, неудовлетворенность, ослабление внимания, снижение дисциплины деятельности и взаимодействия. Некоторые учителя в стремлении индивидуализировать взаимодействие теряют чувство профессиональной меры и фактически мешают ученикам работать.

Критерием меры движения учителя в пространстве класса должно быть равнодействие функций помощи и оптимизации рабочей обстановки в классе.

Невозможно помогать, оставаясь весь урок неподвижным. Многим учащимся, а некоторым в особенности, требуется индивидуальное взаимодействие, личное внимание учителя. Учитель должен, работая с классом, уметь работать в любую минуту с каждым учеником индивидуально. Для этого нужно профессионально передвигаться по классу. Несомненно, такое умение, а тем более навык возможны лишь как результат практики, определенного опыта. На первых порах нужно осуществлять постоянный самоконтроль и самоанализ подвижности, которые с опытом развиваются в профессиональное чувство меры при всех остальных необходимых условиях, среди которых важнейшим выступают природные данные к профессии учителя.

Не менее важна профессиональная *жестикуляция*. Начинающим учителям часто «мешают» руки. Либо они скрещены на груди, либо сцеплены за спиной. Иногда весь урок учитель держит руки в карманах. Со временем это проходит, и руки возвращаются в гармоничное, естественное функциональное состояние. Но есть и иная крайность — чрезмерная жестикуляция. Волнуясь, учитель в прямом смысле размахивает руками. Здесь важен самоконтроль для профилактики непрофессиональных привычек.

Руки учителя — важнейший коммуникативный фактор, который может развиться в педагогическое средство и в фактор педагогического мастерства. Жестом (без слов и со словами) учитель обращается, приглашает, отрицает, акцентирует, выражает чувства, эмоциональные состояния, отношение и проч. Жестикуляция в гармонии с движением, с позой может выражать вдохновение, восторг, сосредоточение, ожидание, отчаяние, возмущение, разочарование, вопрос, согласие, нетерпимость и т. п.

6.7. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАСТРОЙКА УРОКА

«Если ученик и его реакция, по сути, все, что волнует учителя, то в класс, наверное, надо не просто войти, а явиться. Ошеломляюще, неожиданно. И затем, отступая, "вытягивать" на себя — медленно и обдуманно — инициативу ребят, заполняя урок их голосами...» (*Ильин Е. Н.* Искусство общения // Педагогический поиск. — М., 1988. С. 197).

Опытного учителя отличает понимание важности первой минуты урока. В момент его появления происходит настройка. Какой будет работа, зависит от многого, но эмоциональная настроенность класса происходит в первые мгновения. Появление учителя либо воодушевляет, захватывает, вызывает ожидание интересного, нового, необычного, либо наводит тоску остановившегося времени.

Важным для учителя становится профессиональный навык управления своим настроением. Психологическое состояние учителя становится очевидным для учащихся сразу же во всем его облике. Лицо, взгляд, осанка, динамика свидетельствуют о перспективах урока. Учащиеся либо воодушевляются, либо сникают.

Если учитель в качестве реакции, рабочего, формирующего состояния класса хочет получить увлеченность, радость и заинтересованность детей, то эти состояния или по крайней мере выражение этих состояний должно присутствовать в облике педагога при его появлении в классе. Улыбка вызывает улыбку, спокойствие успокаивает, вдохновение воодушевляет, загадочность вызывает интерес, убежденность в важности дела сосредоточивает,

творческий энтузиазм захватывает, активный труд учителя вызывает уважение, активность увлекает.

Проследим диалектику эмоциональной настроенности на урок. Улыбка, вызывающая встречную улыбку, — это психологическая закономерность, наблюдаемая в обыденной практике любого учителя. На этом уровне эмоционального проявления улыбку учителя следует рассматривать как фактор, то есть непременно действующее обстоятельство, следствием которого становится улыбка как положительная эмоциональная настройка ученика. Осознание и целенаправленность улыбки учителя, предвосхищающей положительные эмоциональные проявления учащегося, выводит школьников в их развитии на уровень педагогического средства и процессуально-педагогической цели. Активное привлечение педагогического знания учителем в целях эмоциональной настройки на урок характеризует его умения. Третий уровень в развитии любого педагогического средства — это его переход в качество *личностного фактора педагогического мастерства.*

Действительно, невозможно постоянно задумываться, когда улыбнуться, когда вдохновиться, когда активизироваться и т. п. Учитель в своем совершенствовании должен стремиться к профессиональному навыку. Профессиональный педагогический навык характеризуется развитием объективных, присущих любому человеку факторов воздействия на других людей и субъективного их применения (при активном осознании в качестве средства воздействия) в профессиональное *качество личности* учителя. Такова диалектика развития любого обстоятельства, любой реальности педагогического процесса, присущей или привнесенной, обусловливающей развитие и формирование личности ученика, ребенка.

Вполне понятно, что эмоционально учитель не может находиться на постоянном подъеме. Обстоятельства накануне урока, часто в последнюю минуту, очень сильно обусловливают его настроение. Вместе с тем профессионализм требует по меньшей мере регуляции внешнего облика, если отрицательное психологическое состояние оказывается чрезмерно устойчивым. Учитель имеет право только на положительную эмоциональность. Другое дело, если обстоятельства урока требуют иной инструментовки, то есть сознательной педагогической регуляции настроения. То-

гда учитель в определенных ситуациях имеет право обнаружить отчаяние, гнев, нетерпимость, возмущение, презрение, безразличие, регулируя их проявление чувством меры.

«Я принимаю определенное выражение лица, и это на всех отразится. Это не значит, что от настроения одного лица зависит настроение всех детей, но надо уметь управлять своим настроением.

Что такое гнев? Все надо понимать диалектически. При мастерстве гнев звучит иначе. Если вы мастер, то вы будете переживать негодование, но у вас это не примет никаких антипедагогических форм. Это будет искреннее проявление вашего человеческого чувства, но не вообще человека, а мастера-педагога. Ровному голосу я противопоставляю вообще живое переживание человека» (*Макаренко А. С.* Соч. Т. 5. С. 266, 242).

Недопустимость переноса плохого настроения на учеников — центральный аспект педагогической этики. Эмоционально уроки не только могут, но и должны быть разными, поэтому в самой сложной отрицательной психологической ситуации учителю следует суметь не перейти границу этического минимума — *уравновешенной рабочей сосредоточенности.* Ориентирующими принципами в управлении настроением должны стать: *ценность каждого мгновения детской жизни и переживаний; относительность, скоротечность и изменчивость эмоциональных состояний; ценность каждого урока.*

6.8. МЕТОДООБРАЗУЮЩАЯ СУЩНОСТЬ РЕЧЕВЫХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ

Для овладения профессиональным знанием о работе учителя на уроке важен методологический анализ речевых форм его деятельности и взаимодействия с учащимися и учащихся друг с другом. В традиционной теоретической педагогике речевые формы отождествляются с методами работы учителя — обучения или воспитания. Принципиальная позиция состоит в том, что понятия «речевая форма» и «педагогический метод» следует различать.

Речевая форма — это носитель и передатчик содержания речи учителя, в определенных условиях переходящего в знания учащихся. Речевая форма характеризуется стилем построения речи и употребления слов, которые позволяют отличить, например, беседу от рассказа и т. п. Важными для понимания в данном случае становятся условия перехода. Таковые следует рассматривать в диапазоне от положительных, способствующих развитию учащихся *обстоятельств* до профессионально реализуемого педагогического *метода* целенаправленного образования личности. Несомненно, само *содержание речи может оказаться главным формирующим фактором, стать определяющим педагогическим средством достижения образовательной цели.* Однако следует понимать, что никакое отдельно взятое средство, в данном случае содержание речи учителя, само по себе к цели не ведет. Любая педагогическая цель есть предвосхищаемый педагогический результат, достижение которого происходит в сложной по своей структуре практике, в которой каждый ее компонент либо усиливает, либо нейтрализует, понижает формирующее действие средств и факторов педагогического влияния. То есть речевая форма и ее содержание в их единстве оказываются *структурными компонентами метода* — либо системообразующими компонентами, определяющими метод в целом, либо второстепенными, потенциальными *методообразованием.*

Исследования свидетельствуют о том, что, с одной стороны, в практике классно-урочного образования речевые формы в их чистоте встречаются редко. А с другой — одна и та же речевая форма работы учителя может представлять собой разную по содержанию и результативности практику, которая, сохраняя все признаки определенной речевой формы или ряда форм, может представлять собой разные методы, быть наполненной множеством *частных методов* педагогических *приемов.* Уже было определено, что речь учителя, являясь основным смысловым носителем, может увлечь слушателей, то есть одной только информацией может быть достигнута высокая умственная активность, деятельность, высокое интеллектуальное напряжение. Но для этого, по меньшей мере, необходима особая готовность класса к активному восприятию, например высокий познавательный

интерес либо устойчивая, уже сформировавшаяся потребность познания. Это особой лабораторной чистоты условие, при котором не требуется специального, дополнительного мастерства учителя для активизации внимания учащихся. Но в практике так не бывает. Достаточно указать лишь одну из сторон проблемы. Ученический класс представляет собой группу, в которой каждый ученик находится на собственном уровне сформировавшегося отношения к учению — от познавательного интереса, потребностей до полного отсутствия таковых. Поэтому, для того чтобы каждого ученика перевести в позицию активного субъекта учебного познания, учителю, прибегающему к той или иной речевой форме обучения, необходимо иметь в своем арсенале побольше специальных педагогических *средств*, *методик*, желательно развитых до уровня профессионального навыка, с помощью которых учащиеся оказывались бы в соответствующих организующих и активизирующих условиях для восприятия образовательного содержания конкретной речевой формы.

6.9. МЕТОДИКА ФРОНТАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ

Фронтальное взаимодействие учителя с учащимися в современной педагогической практике является наиболее употребительной формой речевого образовательного взаимодействия. В процессе урока редко удается наблюдать деятельность учителя, реализующуюся только в одной речевой форме. Чаще всего это преобладание одной из форм с переходами в иные, что выступает приемом активизации внимания учащихся. Смена монологической речи, например, на фронтальное взаимодействие активизирует класс. Чередование форм снимает утомление, включает в работу притупившееся восприятие. Но аналитический подход в познании требует рассмотрения каждой речевой формы отдельно. Сначала проанализируем фронтальное взаимодействие учителя с учащимися.

Фронтальная работа имеет внешнее выражение в быстром, динамичном и кратковременном индивидуальном контакте учи-

теля в небольшой срок с большим числом учащихся, в процессе которого последние должны по возможности лаконично отреагировать на обращение учителя (хотя, конечно, темп и ритм задаются произвольно). Это могут быть ответы на вопросы, суждения учителя, устный счет, фонетические упражнения и т. п.

Одна из особенностей фронтальной работы состоит в том, что учитель может не задерживаться во взаимодействии с учеником, который не сумел ответить или не сумел ответить быстро, хотя при этом следует выдерживать разумную паузу в ожидании ответа. Если ученик затрудняется ответить, то учителю следует, динамично выразив соответствующее отношение к ситуации, преимущественно подбадривающее и доброжелательное (чаще мимикой, жестом, взглядом или словом), быстро обратиться к другому, третьему, четвертому учащемуся, пока не получит правильного ответа, требуемого суждения, точного произношения, решения и т. п. При этом следует в некоторых случаях обязательно вернуться к ученикам, которые не отреагировали вовремя, желательно к каждому из неответивших. Им можно предложить (в темпе) подтвердить или опровергнуть ответ одноклассника, высказать суждение на его ответ, повторить правильный ответ или правильное произношение (если, например, это иностранный язык) и т. п.

При проведении фронтальной работы учителя не должны смущать неточные или далекие от требуемых ответы учащихся. Дело не только в том, правильно или неправильно ответил ученик, а и в том, что он принимает участие в работе, думает, решает, делает выводы, включает в работу память, чувства, *он включен в деятельность*. После ряда неточных ответов обязательно кто-то найдет верную мысль, сделает правильные выводы, даст правильный ответ. Задача педагога в данном случае — акцентировать внимание всего класса на правильном ответе.

Контакт, взаимодействие должны происходить очень динамично, хотя могут быть и относительно замедленными, но в этом случае компенсируются четкостью и содержательностью работы учителя. Многие учителя во фронтальной работе активно перемещаются по классу. Фронтальное взаимодействие может охватывать в короткий срок более двух третей современного класса

или небольшую группу в целом при многократном обращении к одним и тем же учащимся.

Фронтальное взаимодействие — универсальная педагогическая методика, применение которой позволяет достигать педагогические цели широкого диапазона. Фронтальное взаимодействие потенциально тремя основными функциями: процессуально-педагогической, дидактической и воспитания. При умелом применении фронтального взаимодействия с учащимися на уроке достигаются такие процессуально-педагогические цели, как *полное включение всего класса, всей группы учащихся в учебную деятельность, в совершение предметных действий познания, организация соответствующего поведения.*

Особенность методики фронтального взаимодействия состоит *не только в том, что в нем активные формирующие процессы происходят за счет включенности в предметную, познавательную деятельность, но и в том, что они усиливаются благодаря постоянной готовности учащихся к динамичному предметному взаимодействию с учителем.* У учащихся интенсифицируются такие психологические процессы, как обостренное внимание, сосредоточенность, активная мыслительная деятельность, собранность, готовность к активной объективации знаний и т. п. Эти психологические процессы при соответствующей организации педагогического процесса ведут к формированию соответствующих качеств личности (активности, внимательности, умственных умений и навыков и т. п.), к реализации соответствующих педагогических целей.

При выдвижении целей обучения фронтальное взаимодействие выступает эффективным дидактическим средством. Оно может служить выявлению знаний, эффективному их закреплению, расширению познавательного, информационного диапазона учащихся, быть эффективной опорой при введении нового материала и т. п. Фронтальное взаимодействие как педагогическая методика применимо на уроках практически по всем учебным предметам. Фронтальный способ взаимодействия после нескольких опытных применений учителем легко усваивается и принимается учащимися.

Следует разводить понятия *метод, прием, методика* и *средство* фронтального взаимодействия на уроке.

Метод фронтального взаимодействия — это практика, реальный педагогический процесс со сложной структурой, в котором само взаимодействие учителя с учащимися является хотя и главным, сущностным, но всего лишь одним из компонентов структуры процесса метода. Фронтальное взаимодействие может развиваться и реализовываться в достижении соответствующих педагогических целей эффективно, может оказаться второстепенным или вовсе нейтральным. Чаще всего неэффективность метода, практики или приема фронтального взаимодействия обусловливается недостаточным опытом, недостаточными умениями учителя, его неготовностью, отсутствием навыков фронтального взаимодействия с учащимися. Фронтальное взаимодействие определяется видом базовой деятельности педагогического процесса. Фронтальное взаимодействие как педагогический метод эффективно прежде всего в учебной деятельности на уроке. Эффективность метода (или приема) фронтального взаимодействия обусловливается местом и временем проведения урока, содержанием учебного предмета, возрастом учащихся и многим другим.

Фронтальное взаимодействие как педагогический прием, в отличие от метода, рассматривается при его локальном применении учителем в педагогическом процессе для достижения частных, процессуальных целей на одном или нескольких уроках.

Методика понимается и рассматривается как отражение метода, практики либо как ее предвосхищение в той или иной форме. В данном случае рассматривается методика фронтального взаимодействия в форме рекомендаций и анализа его функциональных оттенков. Любая методика как понятие едина с понятием педагогического средства, но не тождественна ему. *Методика — это сложное многофункциональное педагогическое средство, предназначающееся для достижения комплекса педагогических целей, в отличие от простых, монофункциональных средств.*

Фронтальное взаимодействие следует рассматривать как *частную педагогическую методику,* входящую в общую методику К. А. Москаленко, *«липецкого опыта».*

Со способом фронтального взаимодействия связаны такие понятия, как *поурочный балл,* работа учащихся *с места* и ряд других.

6.10. РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ

Основные речевые формы работы учителя на уроке, речевой деятельности и взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом были перечислены выше. В систематизированном виде они представлены в «Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса». Подробно рассмотрим наиболее характерные из них, до сих пор считающиеся в традиционной теоретической педагогике методами. К ним относятся лекция, рассказ, беседа, дискуссия, диалог и некоторые другие.

Лекция

Лекция на уроке — это одна из форм речевой деятельности и взаимодействия в учебном познании учителя с учащимися. По сути это монолог учителя. А исходя из методологической посылки о том, что формирующей основой личности ученика в педагогическом процессе является его собственная деятельность, лекция тем самым должна предполагать по меньшей мере одно из двух обязательных условий. Первое — особую готовность класса к активному восприятию излагаемого учебного материала в форме лекции; второе — специальную инструментовку лекции, в которой учащиеся были бы поставлены в соответствующие организующие и прочие условия, прямо или косвенно побуждающие к активному восприятию содержания лекции. В практике чаще наблюдается третий, промежуточный вариант, когда в педагогическом процессе в наличии и первое, и второе условие, с преобладанием того или другого.

Лекционная форма работы учителя характерна для старших классов и используется практически в преподавании всех учебных дисциплин. Исследования свидетельствуют, что лекционная практика учителей позволяет различать внутри *формы* разные педагогические методы и приемы. Они едины по форме изложения учебного содержания (лекция), но различаются речевой инструментовкой, логическими построениями, экспрессивными проявлениями, динамикой, то есть *средствами*. Они различаются качеством структуры процесса: другие дети; разное количество

учащихся в классе; иной возраст; разная подготовленность учащихся для обучения в форме лекции; учебная дисциплина, ее содержание; отношения в классе; способы взаимодействия; место, время реализации методики в форме лекции и т. п. Существенным является *педагогическое мастерство* учителя.

Важным формирующим фактором и педагогическим *средством,* несомненно, является *содержание лекции.* Содержание, излагаемое на лекциях, различно, а потому различны и формирующие потенциалы методик, реализующихся в форме лекций. Поэтому часто, именуя методику и метод по признаку формы, не следует забывать, что все же формирующие потенциалы заложены прежде всего в содержании лекции. Причем в дальнейшем мы будем употреблять понятие «информационное содержание лекции», поскольку следует различать ее структурное содержание, организационное, композиционное и т. п.

Информационное содержание лекции при соответствующих условиях объективно выступает фактором умственного развития личности, а при специальном подборе информации и особых акцентах в ходе его изложения могут реализовываться функции нравственного, эстетического, мировоззренческого свойства, хотя, конечно же, на уровне информационно-эмоционального «присвоения». Информационное содержание лекции может способствовать достижению некоторых процессуально-педагогических целей, например *заинтересованности* учащихся как формирующего состояния педагогического процесса, хотя, несомненно, подавляющее большинство процессуально-педагогических целей реализуется в результате воплощения в практику педагогического мастерства учителя. В качестве самой общей процессуально-педагогической цели следует рассматривать реальный процесс эффективной передачи информационного содержания.

Особенность лекции состоит в том, что ее информационные формирующие потенциалы являются вторичными в том смысле, что, для того чтобы информационное содержание лекции «заработало», важным становится *мастерство педагогического взаимодействия* в процессе лекции.

Активное восприятие лекции может происходить в силу увлекательного содержания. Но таким оно бывает не всегда. Прин-

ципы полноты и системности знаний требуют активного восприятия и «неинтересного» учебного материала. В этом случае содержание лекции перестает выступать активизирующим внимание фактором, и учитель изыскивает другие средства включения класса в активное познание, реализуемое в форме и на содержании лекции. С этого момента лекция рассматривается исключительно как *речевая монологическая форма*, для восприятия содержания которой учащимися учитель изыскивает специальные привносимые в лекцию методики. Причем эти методики в равной мере могут быть применимы и в других речевых формах. Некоторые из них будут рассмотрены ниже.

Рассказ

Рассказ на уроке — это наиболее распространенная форма речевой деятельности учителя, особенно в начальных классах и классах младшего подросткового возраста. Отличительной характеристикой рассказа, так же как и лекции, выступает монологический способ изложения материала. Совпадая с лекцией в одном из главных формальных признаков, рассказ принципиально от нее отличается. Он, как правило, не претендует на исчерпывающее и всестороннее развитие научной идеи или на последовательное и полное раскрытие развивающегося процесса, события. Рассказ всегда лаконичен по форме, характеризуется концентрированностью смыслового, информационного, эмоционального, морального и другого содержания. Рассказ как речевая форма позволяет интерпретировать содержание разной сложности адекватно возрасту учеников. Основной формирующий потенциал, так же как и в лекции, заключен в его содержании. Так же как и в лекции, для того чтобы было приведено в действие развивающее содержание рассказа, нужны дополнительные, вспомогательные факторы, педагогические средства, частные методы, педагогические приемы. Содержание должно быть приведено в движение, оно должно восприниматься, усваиваться, волновать, заставлять переживать.

Рассказ может использоваться на более поздних возрастных этапах школьного образования. В старших классах рассказ в основном приобретает лекционные черты.

Одна из сложностей состоит в том, что определить участие класса в познании в процессе рассказа можно лишь по косвенным признакам: по выражению глаз, одухотворенности лица, выражению заинтересованности (или скуки), внимания, переживаний и т. п. Неопытного учителя может ввести в заблуждение имитация этих проявлений. Поэтому учитель должен владеть приемами, знание организующей и активизирующей сути которых позволило бы ему с максимальной достоверностью предполагать включенность учащихся в учебную деятельность.

Эффективность рассказа обусловливается *мастерством* учителя. Учитель, являясь активным участником педагогического процесса, реализующегося в речевой форме рассказа, должен обладать рядом специальных качеств: четкой дикцией, поставленным голосом, владеть интонационными средствами активизации внимания, способностью эмоциональной окраски содержания рассказа и др. Учитель должен владеть приемами неречевого контакта с учащимися посредством мимики, жестов, взгляда и других коммуникативных факторов и средств. Важным является использование информационных источников рассказа в их сочетании.

Рассказ, построенный на элементарном пересказе, является слабым педагогическим средством. Так может излагаться содержание для самых младших школьников, эффективность которого усиливается занимательностью рассказа, эмоциональностью и другими коммуникативными приемами. Для подростков и старших школьников рассказ в содержании должен заключать *проблему* или проблема должна быть привнесена учителем, скажем, на противопоставлении фактов, мнений, взглядов по одному и тому же вопросу. Проблемность в изложении интенсифицирует внимание, интерес, внутреннюю активность учащихся. В этом случае формирующие потенциалы рассказа перемещаются с содержания на проблему, оставляя за речевой формой главную функцию — носителя информационного содержания.

Неспособность учащихся сохранять внимание и сосредоточенность при восприятии устной информации продолжительное время предполагает сочетание с рассказом на уроках и других

педагогических средств, например, *беседы, работы с книгой, демонстрации и описания иллюстраций, дискуссий, фронтальной работы*.

Усиление формирующей эффективности рассказа как педагогического средства может происходить, например, за счет его сочетания с фронтальной работой учащихся. В этом случае рассказ приобретает чередующийся характер. Такое сочетание целесообразно в том случае, когда содержание рассказа носит констатирующий характер, когда учителю важно сообщить, а учащимся усвоить за короткое время множество конкретных фактов, описаний, когда проблемный подход оказывается неэффективным по временным затратам. В этом случае происходит реализация такого педагогического метода, в котором средством, определяющим его сущность, выступает их синтез, реализуемый на содержании рассказа как речевой формы.

Беседа

Беседа на уроке — это специальная форма речевого взаимодействия учителя с учащимися. Специфичность педагогической беседы в отличие от общепринятого понимания беседы как диалога лиц, равных по статусу в речевом общении, состоит в ведущей и направляющей роли учителя. По этой причине в его речи преобладают *вопросы, наводящие рассуждения, побуждения к отклику, размышления вслух, прямое обращение к мнению учащихся* и т. п.

Если учителю удается в процессе речевого взаимодействия с учащимися получить адекватный по проявлениям отклик, то такую беседу следует считать удачной в достижении *главной цели — включенности учеников в познавательное взаимодействие*. При этом надо учитывать, что навыки участия детей в беседе находятся в постоянном развитии, поэтому их речевые взаимодействия чаще всего имеют форму несложных ответов, простых уточнений, кратких обобщений.

Качественные свойства педагогической беседы активизируют мышление учащихся, внутреннюю и внешнюю речь, потребность рассуждать, анализировать. Беседа как педагогическое явление обладает целым рядом формирующих свойств, проистекающих

из активизации внутренней и внешней деятельности учащихся. Беседа часто является носителем морали, оказывающей сильное действие.

В процессе беседы учащиеся совершают предметные действия познания и общения, упражнение в которых ведет к формированию у них интеллектуальных и коммуникативных качеств.

Посредством беседы могут быть достигнуты многие педагогические цели. Могут быть введены и закреплены знания, сформированы познавательные умения и навыки. Может быть организован эффективный процесс формирования познавательных потребностей, интересов, умений самостоятельно творчески мыслить, делать обобщения, потребности и умения рассуждать. В процессе беседы происходит развитие речи, выразительности, дикции; формируются потребности и способности к сотрудничеству, мыслительная активность; происходит научение интеллектуальному общению, умению слушать, сосредоточивать внимание; развивается смекалка, сообразительность и т. п.

С позиций методического анализа следует отметить, что рассчитывать на «самодвижение» беседы лишь благодаря ее содержанию в реальной практике не приходится. Практика и специальные наблюдения свидетельствуют, что при обращении к беседе как форме речевого познавательного взаимодействия в педагогическом процессе всякий раз возникает потребность в «приводных ремнях», для того чтобы беседа пошла, состоялась, реализовалась. Речь идет о сопутствующих педагогических факторах и средствах. При наличии педагогического мастерства побуждающим началом чаще всего выступает сам учитель, задающий ту или иную форму речевого взаимодействия на уроке, но и в благоприятных обстоятельствах *беседа никогда не пускается на самотек.* Опытный учитель всегда имеет свой особый инструмент, педагогическое средство, которым беседа активизируется, интенсифицируется. Рассчитывать лишь на сюжет, на содержание — значит рассчитывать на слабый результат.

Педагогическая беседа — это такая форма речевого взаимодействия учителя с учащимися, в развитии свойств которой желательны элементы или тенденции к диспуту или проблемному диалогу. Известны различные оттенки беседы. Например, фрон-

тальная беседа, когда учитель, не дожидаясь инициативы со стороны учащихся, обращается к классу «по фронту», или речевое взаимодействие, в котором задаются «особые» вопросы учителя, и т. п.

Содержание беседы, ее информационное наполнение следует рассматривать в первую очередь как важный, ведущий *фактор* и лишь во вторую очередь — *средство*. Таковым содержание беседы становится после того, как процесс беседы пошел, стал реализовываться целенаправленно, педагогически осмысленно, регулируемый и активизируемый осознанно и профессионально. А для этого нужны «приводные» педагогические средства, например *фронтальное взаимодействие*. Именно фронтальное взаимодействие при умелом применении сначала позволяет включить учеников в деятельность, а уж затем начинает функционировать смысловое, нравственное и прочее содержание. Несомненно, это единая временная практика, процесс, в котором первое является условием второго. Таким образом, речь надо вести не о методе или методике беседы, а о методе или методике фронтального взаимодействия, реализующегося в форме и на содержании беседы. В данном случае становится очевидным работающий инструмент — фронтальное взаимодействие, дающее возможность быстрого и действенного включения учащихся в беседу. Традиционные же рассуждения о «методе беседы» без точного указания на средства, с помощью которых класс включается в беседу, немедленно девальвируются. Вывод состоит в том, что важно уметь познавать, обнаруживать, аналитически выделять из педагогических процессов, реализующихся в форме беседы, педагогические *факторы, средства* и *методики,* активизирующие беседу.

Дискуссия

Дискуссия на уроке — это педагогически организованная речевая форма взаимодействия субъектов учебной деятельности. Теоретически допустимо вести речь о дискуссии как о педагогическом средстве. Но нецелесообразно принимать средство в качестве признака для обозначения одноименного метода. Средство — это причина, приводящая метод в действие, в движение. Дискус-

сия же, которая всегда легко узнается по внешним характеристикам, сама является следствием не самой себя, а такой причины, как *проблема*, как возникновение проблемы и наличие разных точек зрения на ее решение. Поэтому вернее вести речь о «проблемном методе», реализующемся в форме дискуссии. Это целесообразно с практической точки зрения. Учитель сразу вооружается не только *формой*, а и педагогическим *средством* (проблемой), которое можно использовать в разных речевых формах взаимодействия, в том числе и в форме дискуссии учащихся.

Дискуссия учащихся, как правило, носит педагогически целенаправленный и организованный характер и с этой точки зрения рассматривается в качестве педагогического средства. При этом важно владеть диалектикой явления дискуссии учащихся на уроке, которая состоит в том, что исходно дискуссия — это процессуально-педагогическая *цель*, которая при определенных условиях может развиться в *средство*.

Формирующей основой дискуссии, одной из наиболее важных, является сам процесс дискуссии, *проблемное взаимодействие* учащихся. Формирующая эффективность дискуссии учащихся опосредуется всей структурой педагогического процесса. Важную роль в педагогически эффективной дискуссии учащихся играет ее процессуально-педагогическая инструментовка. Учитель должен уметь включить в дискуссию максимальное число учащихся. Показателем ее формирующей ценности является массовость учеников, принимающих участие в ней, однако в силу разной речевой и мыслительной реакции одни учащиеся оказываются более активными, а другие отстают, не успевают высказываться. В этом случае учитель может использовать как прямую, так и косвенную регуляцию дискуссии.

Посредством дискуссии происходит *включение учащихся в активную познавательную деятельность, в активное формирующее взаимодействие* их как субъектов педагогического процесса. Однако, несмотря на то что главным формирующим фактором в процессе дискуссии выступает собственная деятельность и взаимодействие учащихся на уроке, при этом сама дискуссия не остается нейтральной по отношению к процессу формирования личности. Дискуссия определяет формирующий характер дея-

тельности и взаимодействия. Назначение дискуссии состоит в актуализации таких проявлений в деятельности и во взаимодействии учащихся, упражнение в которых соответствует поставленным образовательным целям. Дискуссия способствует *активности мышления, самостоятельности выводов, развитию речи, внимания, умения отстаивать собственную позицию.* Содержание дискуссии формирует *нравственную позицию.* Как дидактический фактор дискуссия помогает *закреплению знаний, их обогащению, расширению информационного кругозора.* То есть формирующей функцией дискуссии выступает упражнение в форме закрепления в споре ранее полученных знаний, упражнение в активности, самостоятельности, логичности рассуждений. Педагогически умело построенная дискуссия способствует *упражнению в сдержанности, тактичности, в культуре речевого взаимодействия.* Это наиболее общие формирующие проявления в деятельности и во взаимодействии учащихся, в учебном познании, реализующемся в форме дискуссии. Данные проявления позволяют увидеть основные образовательные целевые ориентиры, которые могут достигаться посредством дискуссии.

Диалог

Диалог учащихся на уроке — это речевая форма взаимодействия, но уже несколько иного функционального свойства. Диалог в отличие от рассмотренных выше речевых форм деятельности и взаимодействия субъектов педагогического процесса, используемый в качестве педагогического средства, обладает прямыми методообразующими функциями. Диалог часто используется на уроках в качестве эффективной формы выявления и закрепления знаний, познавательных умений и навыков и напрямую связан с оценкой работы ученика. Эта особенность, снимающая потребность в дополнительных побудителях активности учащихся, сразу выводит диалог в ряд педагогических средств, обладающих широкими образовательными потенциалами. Диалог как понятие может с достаточными основаниями обозначать широкий диапазон педагогических явлений: форму речевого взаимодействия в педагогическом процессе, педагогическое средство, педагогический прием и частный педагогический метод.

Диалог учащихся является довольно распространенным педагогическим средством на уроках по разным предметам. Наиболее употребителен диалог на уроках иностранного языка, истории, литературы и некоторых других.

На уроках иностранного языка диалог — одно из основных дидактических педагогических средств по формированию умений и навыков устной разговорной речи. Диалоги по своей методической и формирующей сути бывают разные: самостоятельно подготовленные учащимися дома; произвольные по заданной теме; выученные как разговорное упражнение из учебника и т. п. На начальной стадии изучения иностранного языка едва ли представляется возможным вести речь о формировании каких-то личностных качеств более широкого плана за рамками лексических и фразеологических знаний, умений и навыков. И лишь на более поздних этапах с обогащением словарного и фразеологического запаса в диалоге формируется вкус к правильной и насыщенной разговорной речи на иностранном языке, потребность в совершенствовании речевых навыков и т. п.

На уроках истории некоторые учителя используют диалог как форму подготовки альтернативной группы учащихся к предстоящей дискуссии по изучаемой проблеме. Перед дискуссией учащиеся «проговаривают» основные доводы в защиту своей позиции в предстоящей полемике, вырабатывают тактику ведения спора. Так, диалог как форма речевой деятельности при соответствующей педагогической инструментовке становится эффективным педагогическим средством по активной систематизации и насыщению знаний по теме уже в начале предстоящей дискуссии. Нравственно формирующие потенциалы работы учащихся в форме диалога, как правило, следует усматривать в его смысловой, содержательной нагрузке, в чувствах и переживаниях, в отстаивании своего мнения в процессе дискуссии, в содержании нравственных позиций.

Дидактический диалог учащихся может быть ролевым. *Ролевой диалог* — это когда речевое взаимодействие учащихся строится на содержании диалога, скажем, героев литературного произведения. Например, на одном из уроков литературы учащимся было предложено сыграть диалог бабушки и дяди Михайло из

«Детства» А. М. Горького: учащиеся читали диалог вслух по ролям, стремясь передать психологический образ литературных героев, образы добра и зла интонациями, мимикой, другими речевыми и коммуникативными средствами.

Ценность подобной диалоговой формы познавательного взаимодействия учащихся состоит в усилении познавательной функции произведения игровой, театрализованной формой деятельности учащихся на уроке. Такой диалог имеет прямое нравственное, формирующее назначение, реализующееся через ролевое перевоплощение непосредственных участников диалога, а также деятельностное, включающее весь класс в образовательный процесс посредством эмоционально-зрелищного своеобразия.

6.11. ПРИЕМ ОПОРЫ НА ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Этот педагогический прием объективно заключает в себе как минимум две функции. Первая — *активизации внимания учащихся* в процессе монологического изложения материала. Вторая функция — дидактическая: *закрепления, обобщения и контроля знаний.*

В монологических речевых формах работы учителя, к которым относятся лекция, рассказ, объяснение и другие, внимание учащихся характеризуется относительной неустойчивостью. Активизирующим фактором выступает контрастная смена форм речевых действий субъектов в педагогическом процессе, заметный для каждого ученика переход от одной формы взаимодействия к другой, смена опосредованного взаимодействия в монологе прямым обращением (и в обратном порядке). Степень наполнения образовательно-педагогического процесса урока *приемами опоры на знания учащихся* может качественно изменить не только формальную, содержательную и в особенности функциональную сущность рассматриваемого приема, но и методическую суть практики урока в целом. *Возрастание интенсивности опоры на знания учащихся может преобразовать монологическую форму работы учителя во фронтальное взаимодействие.*

Во фронтальном взаимодействии, методика которого была изложена выше, прямое обращение к учащимся позволяет, не ослабляя внимания всего класса, быстро и эффективно выяснить познавательное самочувствие значительной группы учащихся. Иногда даже одного вопроса, заданного ученику по сути, достаточно, чтобы составить представление о том, насколько он ориентируется в проблеме. Другое дело, если для подтверждения сложившихся впечатлений учителю необходимы как минимум два-три дополнительных, контрольных вопроса. Последние важны и для ученика — для самооценки и ее соотнесения с оценкой учителя. В этом состоит суть «поурочного балла».

Параллельно с *контролем* объективно происходит *закрепление* материала — либо *первичное*, либо *системное.* При необходимости функция закрепления может быть усилена субъективно, а может быть развита в функцию *обобщений и выводов.*

Свертывание фронтального взаимодействия, свертывание опоры на учащихся, на их знания в процессе изложения учебного материала переводит процесс урока в качество любых других речевых дидактических форм, например в объяснение, разъяснение, изложение либо в рассказ, лекцию, беседу и т. п.

Важно то, что учащиеся обычно привыкают к сопутствующим приемам работы учителя, что выражается в образовании психологической готовности в данном случае к возможным прямым обращениям в ходе изложения материала. А это означает, что поддержание внимания происходит не только в момент появления признаков его угасания. Прием опоры на знания учащихся потенциален не только ситуативным управлением вниманием, но и формированием внимания как качества личности и многих других качеств в системе уроков.

6.12. ПРИЕМ ОПОРЫ НА АКТИВНЫХ УЧАЩИХСЯ

При условии высокого качества работы учителя на уроке, в частности в монологических, повествовательных формах (рассказ, лекция, объяснение и т. п.), активность отдельных учащихся сильно возрастает. Новая воспринимаемая информация,

входящая в систему уже имеющихся знаний, вызывает активную аналитическую работу сознания и потребность в немедленной объективации (обнаружении, проявлении) выводов, то есть потребность немедленно высказаться, поделиться своими соображениями.

Этот психологический фактор как следствие взаимодействующих субъектов в познании должен быть известен учителю и может быть развит в педагогическое средство в качестве опоры на активных учащихся в любой речевой форме педагогической деятельности.

Профессиональная опора на активных учащихся в руках опытного учителя становится очередным педагогическим средством и приемом достижения ряда процессуально-педагогических целей: *снимается монотонность*, присущая монологическому изложению материала, *стимулируется активность* наиболее подготовленных учащихся, сменой форм действий *актуализируется учебный материал, активизируется внимание* всего класса и т. п. Некоторые учителя зачастую опасаются сбоя ритма педагогического процесса, ставя под сомнение его перспективу ради ситуативной динамики процесса. Недогрузка интеллектуальной активности, вынужденное подавление учащимися своего желания высказаться при отсутствии адекватной реакции учителя на активность учеников потенциальны потерей их интереса, разочарованием, снижением восприятия, внимания.

Проблема разрешается при условии владения *техникой плавного вывода* класса из состояния повышенной активности. Когда обращение к классу в процессе, например, лекции вызывает повышенную внешнюю активность, выражающуюся в высказываниях, в рассуждениях вслух, в полемике, опытные учителя обычно не останавливают учеников, а участвуют в разговоре, перенося инициативу на себя. Они дополняют свое профессиональное поведение взглядом, жестами, уточнениями, овладевая ситуацией, переключают внимание, развивают мысль, продолжают работу, благодаря чему класс успокаивается, сосредоточивается.

6.13. ЧУВСТВО КЛАССА

Чувство класса — это личностная качественная характеристика профессионализма учителя, которую следует рассматривать как цель и результат длительной практики.

Происхождение чувства класса носит объективный, природный характер, оно рассматривается как чувство, как ощущение объекта в его состоянии и развитии. Основная профессиональная функция этого качества состоит в своевременной диагностике класса, его настроенности на урок, сосредоточенности, внимания и колебаний этих состояний в допустимых пределах.

В ходе урока учитель чувствует класс прямым, боковым зрением, на слух. О состоянии объекта свидетельствуют выражение лиц, глаз, позы, посадка, движения учащихся и т. п. *Угасание активности и внимания — сигнал для учителя к немедленной методической перестройке,* к более или менее существенной в соответствии с профессиональной интуицией, профессиональным чувством.

Природные данные в практике развиваются в чувство класса довольно быстро. Но многим учителям это качество необходимо развивать осознанно. В основном это приобретаемое профессиональное качество, несомненно, основанное хотя бы на минимальных задатках к профессии. Чувство класса развивается в практике постоянного, профессионального наблюдения и анализа, то есть исходно с привлечением прямого профессионального сознания и знания. Наблюдение, анализ, выводы — это уровень профессионального умения, которое в процессе, во времени и в практике развивается в профессиональное качество. Именно это качество позволяет достаточно точно и вовремя обращаться к конкретным приемам взаимодействия с учащимися, например к рассмотренному выше *приему опоры на знания* учащихся. Чувство класса немедленно сообщает об ослаблении внимания на уроке, следствием чего становится прямое обращение к знаниям, к мнению учащихся, к непосредственному взаимодействию, что тут же активизирует класс. Чувство класса позволяет учителю верно выбрать стиль и тон во взаимодействии с классом, вовремя включить в работу активных или сла-

бых учащихся, определить момент и предел «рабочего беспорядка», настроение учащихся, время вывода класса из повышенной активности и т. п.

6.14. ФОРМЫ ВНЕШНЕГО ВЫРАЖЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В практике мастеров деятельность учителя на уроке по ее внешнему выражению реализуется как *работа творческой мысли, увлеченности, профессионального интереса.*

Увлеченность учителя — это формирующий фактор, в развитии — педагогическое средство, а в практике — одноименный педагогический прием по достижению состояния увлеченности учеников на уроке. *Лишь увлеченная личность может вызвать увлеченность учащихся* — формирующее состояние одноименного качества. При этом в познании любого явления следует стремиться к выходу за рамки аналитической статики. То есть в данном случае увлеченность рассматривается как совокупное понятие, в котором важно усматривать разнообразные оттенки внешней подачи учителем своего отношения к предмету и процессу познания.

В том же ключе могут быть проанализированы работа творческой мысли, профессиональный интерес, убежденность в важности предмета, творческий энтузиазм, активный труд учителя на уроке, спокойствие, уверенность в себе и другие формы внешней подачи, выражения деятельности учителя. При этом следует учитывать взаимное усиление каждого состояния другими.

Творческий энтузиазм, увлеченность и другие оттенки проявлений деятельности учителя не обязательно должны просматриваться и демонстрироваться в каждый момент урока и на каждом уроке, хотя известны учителя-«чудаки», любимые учениками, работающие на постоянном подъеме. Мастерство предполагает профессиональное включение этих качеств учителя в «нужный» момент, развитие формирующих проявлений в педагогический инструмент, в педагогические средства. Включение и целенаправленное выражение внешних проявлений деятельности

учителя в педагогическом процессе происходит по-разному — в диапазоне от привлечения прямого сознания, то есть на уровне профессиональных умений, до проявлений в качестве профессионального навыка, интуиции, мастерского функционирования адекватно ситуации на уроке, состоянию конкретного момента, развивающегося процесса.

6.15. ИНСТРУМЕНТОВКА ОБРАЗА

Любой учитель, который признается мастером, всегда осознанно или подсознательно создает себе профессиональный образ. По целому ряду признаков деятельность учителя едина с актерской профессией (но не тождественна ей). Ученический класс — это своеобразная зрительская аудитория, в которой надо быть интересным. С профессиональной точки зрения при соответствующих условиях и уровне педагогического мастерства учитель должен осознавать *свой образ* как очередной педагогический инструмент, педагогическое средство для достижения ряда самых разнообразных целей. Учителю сложнее, чем актеру. *Ему надо уметь быть интересным каждый раз перед одной и той же аудиторией в течение длительного времени.*

Выше был рассмотрен ряд методообразующих компонентов, который дает некоторое представление об инструментовке образа учителя в педагогическом процессе. Кроме названных наиболее распространенными также являются *доброжелательность, требовательность, ироничность, хорошее настроение, заинтересованность в успехе ученика, отзывчивость* и т. п.

Например, нечасто встречается в инструментовке образа учителя такой педагогический прием, как *непринужденность.* Этот прием характеризует несомненно высокий уровень педагогического мастерства. Это своеобразная педагогическая тонкость, которую можно рассматривать как украшение совершенного педагогического процесса на уроке.

Непринужденность в этом смысле — не характеристика взаимодействия с учащимися всего класса на уроке, а точный, выверенный, индивидуально направленный прием.

Организационные и формирующие потенциалы непринужденности как педагогического приема, который реализуется главным образом в вопросно-ответном взаимодействии субъектов педагогического процесса, состоят, прежде всего, *в обеспечении атмосферы легкости, комфортности взаимодействия достойных друг друга участников педагогического процесса.* Такая форма взаимодействия учителя с обратившимся к нему с вопросом учеником авансирует последнего опосредованным доверием, которое, конечно же, не осознается активно, сразу, а усваивается через чувства, через положительные эмоции. Ученику непринужденным ответом как бы между прочим, по ходу процесса дается понять, что учитель совершенно убежден в том, что уж этот-то ученик, несомненно, все знает и сам, а забыть или недопонять может каждый. В качестве процессуально-педагогических целей могут рассматриваться, а результатами становятся *желание ученика активно сотрудничать с учителем, исчезновение боязни неправильно ответить или боязни «глупого» вопроса, возникновение состояния свободы, легкости, чувства собственного достоинства* и другие подобные формирующие состояния, со временем переходящие в адекватные качества личности.

Инструментовку образа учителя надо рассматривать широко. Обратимся к анализу приема (метода), получившего название *ролевое перевоплощение.* За этим понятием следует усматривать способность многих талантливых учителей входить в роли персонажей произведений.

Ролевое перевоплощение чаще всего встречается на уроках литературы, но не только. Педагогу-профессионалу, одаренному природой или приобретшему актерское восприятие педагогического процесса, дано «играть» и на сюжете самого развивающегося процесса, обыгрывая его спонтанно, но целенаправленно.

Приведем фрагмент записи урока литературы и инструментовки образов учительницей, владеющей мастерством перевоплощения.

Она учитель, она единомышленник, она увлечена, она восторженна, она переживает, она соучаствует, она готова подхватить идею, поддержать, она соглашается, она терпима и терпелива, она лукавит,

она чувствует, она играет, она загадочна, она испытывает удовлетворение, она декламирует, она манерна — фейерверк лиц, интонаций, динамика и т. п.

Существуют и иные оттенки приема, например, *ролевое перевоплощение на сюжетах реализующегося педагогического процесса и педагогического взаимодействия* в качестве особой непрерывной профессиональной формы поведения во взаимодействии, в контактах с учениками и не только на уроках.

Выше уже перечислялись многие возможные состояния, чувства, переживания, устремления, отношения, которые всегда сопровождают педагогические процессы, составляют и наполняют их эмоциональное и нравственное содержание: радость, вдохновение, удивление, отчаяние, возмущение, восторг, гордость, спокойствие, загадочность, презрение, замысел и т. п. Учителя-мастера не просто демонстрируют эти состояния: они становятся их постоянным профессиональным образом, лицом. Перевоплощение в то или иное состояние в реальном педагогическом процессе, в практике урока образует сильное формирующее поле, внутри которого оказываются ученики. Например, такой учитель может «все сказать», что думает по поводу не справившегося с заданием ученика, пока идет от его стола к доске со «склоненной» головой, «недоуменно-усталым» видом. Такие учителя так по-особому радуются успеху ученика, что класс работает, еще долго переживая состояние всеобщего достижения успеха. Такие учителя умеют так снисходительно, любя, по-дружески и очень серьезно пристыдить и укорить ученика за то, что он не принес линейку, циркуль или не провел поля в тетради, что ученику «очень хочется провалиться от стыда сквозь землю». Непрерывная цепь сменяющих друг друга ситуативных ролевых перевоплощений, сливаясь в единый процесс, переходит, развивается в качество *метода ролевого перевоплощения* в самых разнообразных «лицах» учителя.

Главное назначение метода ролевого перевоплощения — *процессуально-педагогическое.* Его главный педагогический потенциал, цель — *включение всего класса в учебную деятельность.* Ролевое перевоплощение учителя позволяет достигать,

например, очевидные частные организационно-педагогические цели-результаты: внимание, увлеченность, различные положительные эмоциональные состояния учащихся, сопереживание, желание участвовать в уроке, активный внутренний анализ происходящего в конкретный момент учебного процесса, по тексту, по смыслу и т. п.

Метод ролевого перевоплощения при его должной качественной реализации не оставляет равнодушным к происходящему на уроке ни одного ученика. Средствами актерской инструментовки происходит опосредованное включение учащихся в учебный процесс, в учебную деятельность. Ролевое перевоплощение не позволяет отвлекаться от происходящего на уроке не только из-за необычного поведения учителя, а и в силу зрелищности педагогического процесса. Учащиеся любят уроки таких учителей, так как на них они чувствуют себя легко и свободно. А *легкость* и *свобода* — это тоже формирующие состояния. В них, так или иначе, в относительно продолжительном процессе уроков постепенно формируются адекватные личностные качества учащихся. Например, *положительное отношение к учителю обязательно переносится на учебный предмет* (равно как и отрицательное), формируется положительное отношение к учебному процессу на уроках по данному предмету (познавательный интерес, познавательные потребности и другие деловые и нравственные качества личности).

6.16. ПРОФИЛЬНАЯ И УРОВНЕВАЯ ПЕРЕГРУППИРОВКА КЛАССА

Главным объектом в педагогическом процессе для учителя выступает *ученический класс и каждый отдельный ученик* в классе. Следует понимать, что *объект обусловливает методику.* Многое зависит от отношения класса или отдельного ученика к учебному предмету, к учителю. Можно сказать, что класс и каждый ученик в классе — это своеобразный педагогический материал, обладающий как объективными, так и субъективными свойствами, обусловливающими не только методику работы, но и

ее результат (помня о том, что материал этот — живой человек, индивид, личность, субъект жизни и деятельности).

Качество материала определяет качество результата любой деятельности. Не является исключением и педагогическая деятельность. Вместе с тем от мастера зависит многое. Эффективность методики может быть усилена особой инструментовкой педагогического объекта, приданием мастером, например, особой формы объекту, его специальной организацией. Специальным и целенаправленным может быть *подбор учащихся* в классе, может осуществляться целенаправленная работа по формированию специфических *межличностных отношений* в классе, может быть осуществлена *внутригрупповая специальная организация,* перегруппировка учащихся по разным признакам. В «Таблице методообразующих компонентов...» (классификационная группа № 13, с. 441) представлены следующие формы инструментовки ученического класса: перегруппировка учащихся по способностям; перегруппировка учащихся по признаку альтернативы мнений; формирование коллектива; группирование учащихся в трудовые бригады; произвольная группа или пара учащихся; группа учащихся-лаборантов; ученик-консультант по учебному предмету; игровая инструментовка объекта педагогического процесса: «режиссер», «звукооператор», «реквизитор», «корреспондент» и т. п. Некоторые из них рассмотрим подробно.

Перегруппировка учащихся по способностям. Как уже отмечалось, ученические классы в практике российских массовых школ формируются спонтанно. Подбор учащихся по способностям во многом зависит от стечения обстоятельств. Нерегулируемый подбор объективно приводит к образованию «сильных», «средних» и «слабых» классов. Хотя подобные параметры имеют относительный характер. Основным признаком выступает либо преобладание, либо незначительное число способных, развитых учащихся в классе.

Разный уровень готовности учащихся к работе по единой программе приводит учителя к необходимости разработки методики, рассчитанной на «среднего» ученика. В этом случае невостребованными остаются потенциалы наиболее развитых учащих-

ся, а наименее подготовленные ученики неизменно испытывают трудности, задерживающие их развитие.

В практике массовых российских школ *дифференцированное обучение* осуществляется как один из методических вариантов. Можно выделить два наиболее распространенных подхода в перегруппировке учащихся по способностям. Первый — это реорганизация состава классов внутри школы, их комплектование по признаку познавательной направленности. Второй — авторские методики индивидуализации обучения с неизменным составом класса.

Профильная перегруппировка. Комплектование по признаку познавательной направленности чаще всего происходит в старших классах. Так возникают, например, литературные, математические, лингвистические, культурологические и другие профильные классы. В этом случае в действие, интенсифицирующее педагогический процесс, приводится фактор предметной направленности, ориентированности учащихся на конкретную учебную дисциплину или сферу знания: гуманитарную, естественно-математическую либо какую-то прикладную. Подобная перегруппировка классов позволяет значительно повысить результативность образовательных процессов, но, естественно, по так называемым профильным дисциплинам. Здесь начинают активно работать *факторы познавательного интереса и познавательных потребностей.* У учителя в этом случае снимается или уменьшается необходимость в специальных педагогических приемах активизации деятельности учащихся, активизации их внимания, поддержания интереса, организованности и т. п. Помимо интереса и познавательных потребностей как факторов возникают следственные факторы, например *фактор конкуренции интеллектуальных лидеров.* Так, перегруппировка классов по способностям приводит к тому, что в единую группу сводятся учащиеся, которые в своих классах являлись лидерами. В специализированном классе в этом случае непременно возникает интеллектуальная конкуренция, также способствующая активизации познавательной деятельности, но уже на более высоком уровне. В этом случае заботой учителя становится чисто дидактический аспект методики (см.: Педагогический метод. — СПб., 1995. С. 208, 267–268).

Перегруппировка учащихся возможна и внутри группы. Следует различать разовые перегруппировки под методику отдельного урока. Имеют место и методики, в которых реализуются «плавающие» составы групп учащихся внутри класса.

Ситуативная перегруппировка, например, может иметь место для достижения *дискуссионного напряжения*, если в качестве организационно-педагогического фактора избирается *проблемная инструментовка* педагогического процесса. Например, для того чтобы состоялась дискуссия, ученический класс разделяется по признаку альтернативы мнений по тому или иному вопросу. Учителем в этом случае проводится предварительная, подготовительная работа. Причем более значимой оказывается подготовка к дискуссии, чем сама дискуссия, поскольку образовательный процесс, поиск материалов для обоснования позиции, мнения, альтернативы осуществляется до урока, хотя и на самом уроке учащиеся делают для себя открытия, пересматривают позиции, принимают ранее сформировавшиеся представления или убеждения либо отказываются от них.

6.17. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КЛАССНО-УРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Перегруппировка педагогического объекта может осуществляться с целью индивидуализации классно-урочного обучения. *Классно-урочная система обучения, обладающая большими достоинствами, позволяющая осуществлять массовое образование, характеризуется объективной усредненностью образовательного процесса.* В ней преобладает не только средний ученик, но и средний учитель. Поэтому индивидуализация обучения в классно-урочном образовательном процессе доступна не каждому. Для этого требуются опыт и мастерство учителя.

Индивидуализация классно-урочного обучения не тождественна индивидуальному обучению, хотя в образовательном процессе с разной частотой встречаются формы индивидуального взаимодействия учителя с учащимися.

Сущность методики индивидуализации классно-урочного обучения заключается, с одной стороны, в *неизменности классно-урочной формы* деятельности и познавательного взаимодействия субъектов педагогического процесса, а с другой — в интенсификации, в *усилении индивидуальных способов продвижения каждого ученика в общей учебной программе.*

Можно выделить ряд уровней развивающегося педагогического объекта, класса учащихся. Первый — когда происходит освоение способов индивидуальной или индивидуально-групповой работы на уроке, предлагаемых учителем, когда закладываются основы будущих формирующих процессов. Второй — это этап проверки учащимися на практике посильности и перспективности предложенных учителем способов работы на уроке. Третий — этап качественных изменений сознания учащихся после первых положительных результатов, наглядного продвижения, успехов, образования чувства уверенности в себе, в реальности роста, эффективного продвижения в познании каждого своим путем. Позиция учителя изменяется в соответствии с развитием педагогического процесса.

Такие уроки характеризуются развитым педагогическим процессом, когда учащиеся уже полностью усвоили методику работы, увлеклись, когда работа идет на уровне отчетливо прослеживаемых нравственно ценных состояний и переживаний: высокой деловитости, внутренней готовности и потребности в организованности, сознания значимости дела, собственной значимости, достоинства, сопричастности к серьезному делу, общности дела и многих других формирующих состояний и переживаний, адекватных формируемым качествам личности.

Обратимся к анализу одного из возможных вариантов по достижению индивидуализации образовательного процесса на уроке. Можно обозначить вероятные основные педагогические средства, обеспечивающие и определяющие методику индивидуализации образовательного процесса:

- специально подобранное и особым образом составленное содержание учебной работы учащихся, рассчитанное главным образом на ряд групп (не менее трех) разного уровня подготовленности;

– подвижные группы учащихся внутри класса, сформированные по признаку подготовленности для конкретного содержания учебной работы;

– работа в рамках точно обозначенного времени;

– пространственная индивидуализация работы учащихся;

– индивидуальное познавательное взаимодействие отдельных учащихся с учителем.

Индивидуализация обучения — это индивидуальное продвижение ученика, его индивидуальный путь в классно-урочной системе в присущем ему темпе в овладении общей, единой учебной программой.

В конкретной рассматриваемой методике стержневым педагогическим средством является особым образом подобранное и составленное ***содержание учебной работы учащихся***. Суть состоит в том, что учитель, определив для себя степень подготовленности учащихся в классе и условно вычленив на конкретный момент развития педагогического объекта — класса несколько групп разного уровня подготовленности, в соответствии с этим производит сложную и трудоемкую предварительную работу, например, по подбору цикла заданий, назначение которых состоит в следующем. Каждый разработанный цикл при условии его полного освоения отдельным учеником обеспечивает ряд результатов:

1) содержание подобранных и специально выстроенных заданий еще до опыта для ученика предполагает при полном выполнении всего объема непременную готовность к работе с последующим циклом;

2) замысел методики состоит в том, что каждый ученик знает, что то или иное задание, входящее в содержание конкретного цикла, имеет соответствующий *оценочный индекс*, то есть задания на «удовлетворительно», на «хорошо», на «отлично»;

3) результатом подобранной методики является всегда гарантированная удовлетворительная оценка (не только в значении «удовлетворительно»), с одной стороны, а с другой —

4) свобода выбора и всегда открытая возможность «попробовать» себя на более высокий балл при сохранении тайны неудачных попыток. Ученик может рискнуть выполнить более сложную

работу. Желательно, чтобы в этом случае успех становился *общим достоянием.* Неуспех может иметь продолжение в форме индивидуальной доброжелательной работы с учителем, пока только двух сотрудничающих лиц.

В этом звене методики средствами индивидуализации образовательного процесса становятся *дифференцированный подход* и *программирование содержания.* Это обеспечивает индивидуальное продвижение каждого ученика в процессе учебного познания.

Для работы со специально выстроенным и подобранным содержанием познавательного материала «другим» должен стать и педагогический объект, в данном случае класс, учащиеся класса.

Очередным педагогическим средством в методике индивидуализации классно-урочного обучения становятся ***подвижные группы учащихся.*** Идея состоит не только в том, чтобы дифференцировать класс на группы по признаку подготовленности, уровню развития, но, главное, обеспечить саморазвитие учащихся.

Саморазвитие объекта воспитания, класса и каждого отдельного учащегося — это одна из важных педагогических целей, средством достижения которой в том числе выступает принцип свободы принятия решения учеником при выборе задания по признаку индекса оценки.

Работа в рамках точно обозначенного времени — это одно из возможных педагогических средств, способствующих развитию методики индивидуализации образовательного процесса на уроке.

Рассмотрим «снимок» фрагмента одного урока.

Урок физики. 10 класс. Прозвенел звонок. Все без промедления рассаживаются. По рядам учитель раздает листки бумаги. Лицо выражает сосредоточенность, значительность, серьезность. Движения динамичные, рассчитанные, точные. Учитель подвижен. В процессе кратко объясняет, чем предстоит заниматься, аргументирует. Урок подчинен подготовке к контрольной работе. По содержанию — решение задач. Листки подписываются, ставится число. Все решают задачу. Без лишних слов задача появляется на доске, прикрепленной сбоку на стене. Полная тишина. Идет работа. Учащиеся отделены друг от друга специальной убирающейся перегородкой из доски черного цвета. Учитель проходит по рядам и раздает калькуляторы. Работа идет

на точное время, перед глазами учащихся — электронный секундомер. Дано 600 секунд. Учитель: «Те, кто решил эту задачу, может решать № 3». Проходит по рядам, раздает сборники задач по физике. Полная тишина. Абсолютно рабочее состояние. Учитель: «Кто решил, может решать № 5». Учитель иногда уходит в лаборантскую часть кабинета, но никто не пытается отвлечься, заглянуть в работы друг к другу. «Запикал» таймер. Все мгновенно прекращают работу, все приходит в движение, сдают листки. Сбор проводится динамично учащимися с последних парт.

Работа в рамках точно обозначенного времени широко используется многими учителями по разным учебным дисциплинам. Поэтому не следует делать вывод о том, что это педагогическое средство присуще исключительно урокам физики и обязательно составляет методику индивидуализации классно-урочного обучения. Вместе с тем здесь оно не только усиливает, интенсифицирует педагогический процесс, но в известной мере выступает самостоятельным педагогическим средством. Ученикам дается возможность понять, что важно выполнить не просто большое число заданий, а максимум заданий в минимальный срок. О том, что идет усиленная умственная тренировка, от учащихся секрета не делается. Напротив, здесь следует усматривать *вариант конкуренции как педагогическое средство и как педагогический прием*. Соревнование происходит не только с одноклассниками, но и с самим собой. Все это обеспечивается посильностью заданий, со строго выдерживаемым опережением в обучении, ведущим к росту, к развитию ученика в широком диапазоне параметров развития личности.

Пространственная индивидуализация работы учащихся — так назовем эту составляющую часть методики. Речь идет о приспособлениях, изобретаемых учителями и позволяющих индивидуализировать работу в классе, когда каждый ученик в буквальном смысле слова изолируется от одноклассников в процессе работы, например, переносной стенкой на парте.

Это небезынтересное педагогическое приспособление, средство, встречающееся чрезвычайно редко, которое относится к классу привносимых в педагогический процесс. Вне системы конкретной методики подобное приспособление может показать-

ся излишним. В подчинении же цели такое педагогическое средство оправдывает себя и оказывается важным методическим компонентом. Соблазн заглянуть к соседу естествен, и не каждый ученик может положиться на себя при отсутствии преграды, если не обладает принципиальностью и волей. Стенка помогает в прямом смысле. При этом результатом после выполнения работы становится чувство удовлетворения, чувство собственного достоинства за самостоятельно выполненное задание. Это с позиции ученика и с точки зрения факторов и производных средств формирования личности. С позиций достижения организационно-процессуальных целей такой прием позволяет учителю быть уверенным в том, что цикл заданий проработан учеником самостоятельно и как следствие — сознание точности диагностики объекта для очередного шага в программированном содержании учебного познания.

Кроме того, такая стенка выполняет в определенных методических ситуациях роль индивидуальной доски для работы на ней мелом. Результаты легко и быстро могут быть продемонстрированы всему классу.

Усовершенствованная классная доска. В классе устанавливаются несколько дополнительных классных досок — подвижных, развертывающихся, расположенных на боковых стенках класса, закрепленных на петлях, что позволяет использовать доски с двух сторон. Над досками устанавливается подсветка лампами дневного света. Однако главное — это приспособления, позволяющие при необходимости закрывать работающего ученика у доски занавеской как от класса, так и от учащихся, выполняющих задания на соседних досках. Создаются условия для индивидуальной работы. То есть ученик оказывается в изолированной кабине, в которой он может «творить» на доске без опасения, например, обнаружить перед классом трудности, несущественные для других. Подобное приспособление позволяет, кроме того, приглашая к доске от шести до пятнадцати учеников, ограничиваться меньшим числом вариантов заданий. Однако один из важных моментов состоит в следующем. К доске, как правило, приглашаются те, кто требует большего индивидуального взаимодействия с учителем. Изолированные каби-

ны уменьшают отвлекающие эффекты и снимают соблазн подсмотреть у одноклассника. Соответственно в то время как группа учащихся работает у доски, класс самостоятельно работает по вариантам.

6.18. МЕТОД ИГРОВОЙ ИНСТРУМЕНТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Исходно, объективно, по своей сути, по природе игра — не метод. Игра — это присущая детскому возрасту активность ребенка. Эта активность может проецироваться учителем для достижения педагогических целей, и с этой точки зрения игра, сохраняя прежнее качество активности, приобретает и новое — качество педагогического средства. Следует учитывать одну особенность. Когда речь идет об игре детей в педагогическом процессе, то это уже не просто игра, которая затевается детьми спонтанно, а игра, привносимая учителем, педагогом, например, в процессе урока. Чаще всего она разрабатывается самим учителем и выступает, если использовать образные сравнения, привлекательной оберткой, оболочкой, в которые «завертывается» педагогический процесс, а внутри процесса — познавательная деятельность детей. Такую игру следует называть *игровой инструментовкой педагогического процесса.* Когда инструментовка из проецируемой становится реальной практикой процесса, то этот последний уже допустимо рассматривать в качестве *метода игры*, а точнее — метода игровой инструментовки педагогического процесса. Точнее — потому что уже в самом названии раскрывается исходная организационно-педагогическая суть метода.

Игровая инструментовка — это такое педагогическое средство, которое в первую очередь, с одной стороны, облегчает вхождение учащихся в деятельность познания, обеспечивает устойчивость участия в ней, а с другой — постоянно снимает напряжение при максимальной плотности урока.

Игровая инструментовка как дидактическое средство одноименного метода и методики потенциальна формирующими свойствами на чувственном уровне: когда ученик испытывает

эмоциональное удовлетворение от участия в интересном, занимательном процессе и на этой основе происходит формирование положительного отношения к учителю, к предмету, интерес, потребность участия в образовательном процессе и т. п.

Игровая инструментовка педагогического процесса наиболее распространена в начальной школе.

По мере взросления детей удельный вес игры на уроках постепенно сокращается, но игра достаточно широко используется в качестве педагогических приемов, например с целью устранения однообразия дидактических упражнений, подтверждая тем самым свое преимущественное организационно-педагогическое назначение. На уроках иностранного языка часто используется игра с мячом как прием игровой инструментовки многочисленных упражнений, например, на повторение лексики (фронтальная игра, темп, динамика); используются театрализованные танцы, пение и т. п.

? Вопросы для обсуждения

1. Насколько верным следует считать утверждение, что традиционная методика и устаревшая, неэффективная являются синонимами? Дайте характеристики *традиционной методики.*

2. Проанализируйте методообразующие потенциалы *речи* учителя.

3. Охарактеризуйте организационно-коммуникативные возможности *интонационной инструментовки* речи учителя.

4. Раскройте действенные потенциалы *педагогической мимики.*

5. Проанализируйте феномен *педагогической выразительности* с точки зрения методообразующих потенциалов урока.

6. Проведите анализ организационно-формирующего содержания *педагогического движения* на уроке.

7. Охарактеризуйте методообразующие потенциалы *эмоциональной настроенности* учителя на урок.

8. Обоснуйте нецелесообразность отождествления *речевых форм* педагогической деятельности и *методов* обучения и воспитания. Раскройте историю вопроса.

9. Дайте характеристику формирующих потенциалов *фронтальной работы* учителя на уроке.

10. Раскройте функциональные возможности *лекционной работы* учителя.

11. Рассмотрите особенности и формирующие характеристики *рассказа* как формы речевой деятельности в образовательном процессе.

12. Раскройте специфику педагогической *беседы* на уроке.

13. Проанализируйте методообразующие потенциалы *дискуссии.*

14. Раскройте педагогическую инструментовку дискуссии.

15. Раскройте образовательные потенциалы *диалога* учащихся как специфической формы речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса.

16. Объясните, как связан *прием опоры на знания* учащихся с проблемой свободной структуры урока.

17. Охарактеризуйте *чувство класса* как профессиональное качество учителя.

18. Дайте оценку фактору повышенной *активности учащихся*, обоснуйте необходимость ее регуляции.

19. Проанализируйте формирующие потенциалы целенаправленно выраженной деятельности учителя в проявлениях *увлеченности, творческого энтузиазма, профессионального интереса* и т. п.

20. Раскройте понятие *профессиональный образ учителя.*

21. Дайте характеристику формирующим потенциалам, заключенным в формах *инструментовки педагогического процесса.* Раскройте понятие.

22. Проанализируйте *методику индивидуализации* классно-урочного обучения. Начните с раскрытия сути методического замысла.

23. Проведите категориальный анализ явления и понятия *игра* в диапазоне *фактор — метод.*

Список рекомендуемой литературы

Амонашвили Ш. А. Школа жизни. — М., 2000.

Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980.

Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990.

Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству. — М., 1982.

Волков И. П. Учим творчеству. — М., 1988.
Волков И. П. Творческая книжка учащегося. — М., 1989.
Волков И. П. Цель одна — дорог много. — М., 1990.
Гончарова Т. И. Уроки истории — уроки жизни // Педагогический поиск. — М., 1988. С. 238–264.
Ильин Е. Н. Искусство общения. — Минск, 1987.
Ильин Е. Н. Рождение урока. — Калининград, 1989.
Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. — Минск, 1990.
Лысенкова С. Н. Методы опережающего обучения. — М., 1988.
Макаренко А. С. Сочинения. — М., 1951 (1958).
Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч.: В 3 т. — М., 1979. Т. 1.
Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. — Киев, 1984.
Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М., 1979.
Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — М., 1980.
Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М., 1987.
Шаталов В. Ф. За чертой привычного. — Донецк, 1988.
Щетинин М. П. Объять необъятное. — М., 1986.
Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. — М., 1988.

Часть вторая

Глава 7

Педагогическая практика воспитывающего обучения в школе

- Теоретический аспект педагогической практики
- Практика наблюдений и анализа
- Методическая практика
- Стажерская практика

7.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Теоретический, концептуальный аспект адресуется преподавателям-руководителям педагогической практики, учителям школ, дающим открытые уроки, студентам-практикантам.

7.1.1. Принцип

Теоретико-методическое предвосхищение и сопровождение педагогической практики студентов — исходный принцип подготовки будущего учителя.

Педагогическая практика студентов занимает особое место в системе и процессе профессиональной подготовки. В настоящее время отчетливо обозначились два подхода к решению проблемы. Один — это движение от теории к практике. Второй — через анализ образцовых технологий — к поиску, обнаружению среди таковых подходящих, своих. В действительности вопрос раскрывается (или скрывается) в исходных принципах. Если в основу закладывается профессиональная подготовка самого высокого уровня, то без теоретических знаний не обойтись, если утилитарная, прикладная — достаточно овладения вариантами образцов. Хотя и первый, и второй подходы сами по себе проблемы окончательно не решают. На подготовку будущего учителя оказывает влияние масса сопутствующих факторов.

Оставаясь на позициях всестороннего профессионального становления учителя, отметим, что наш подход — это *теоретико-методическое предвосхищение и сопровождение педагогической практики.*

7.1.2. Метод

Будущий учитель должен овладеть методом работы прежде всего на уроке. Такова конечная цель всех видов педагогической практики. При обучении студента работе на уроке закладывается потенциал самореализации специалиста в любой форме педагогического процесса.

Предлагается отказаться от традиционных, устоявшихся в педагогике понятий «метод» и «методика». В новом понимании педагогический метод по своей сути — это *практика*, это *процесс* культурного преобразования личности. На уроке — это *единый метод образования учащихся, в котором реализуются его единые функции в развитии личности — обучение и воспитание.* В основе единства функций — единая суть человека, ребенка, ученика (см. с. 200–204).

7.1.3. Обучение и воспитание на уроке

Педагогическая практика студентов традиционно ориентируется на внеурочные формы работы. Поэтому важно обратить внимание на следующее. Только тогда школа будет в полной мере реализовывать функцию воспитания, когда воплощение воспитательных программ будет происходить в первую очередь на уроках. Совершенно очевидно, что для получения воспитательного результата безусловными требованиями к педагогическому процессу являются систематичность, повторяемость, максимальная продолжительность влияний, воздействий формирующей среды. После урока только классный час может в пространственно-временных характеристиках претендовать на некоторое постоянство и систематичность. Но с уроком классный час не идет ни в какое сравнение.

О факультативах и кружковой работе говорить не приходится. Их действенная ограниченность заложена в их статусе. Они необязательны для исполнения (если только их часы не включены в учебный план школы, в расписание; но тогда они переходят в качество уроков). Все другие вообразимые формы воспитательной работы непродолжительны, они не носят систематического характера. Таким образом, *только урок обладает не сравнимыми ни с какой другой формой педагогического процесса воспитывающими возможностями.*

Урок исходно — это форма обучения. Но учащиеся на уроках не только овладевают знаниями. На Уроке протяженностью в десятилетие человек развивается как единое целое. Процесс обучения на уроках — это одновременно и воспитательный процесс. Овладевая знаниями, учащиеся не остаются безразличными к происходящему на уроках. Каждый урок — это процесс упражнения в нравственности. Овладевая знаниями, учащиеся находятся в постоянном переживании своих успехов. Их достижения связаны с отношением к ним родителей, учителей, окружающих. От этого зависит личный статус ученика в среде одноклассников. Образовательный процесс на уроках — это всегда организованный процесс, в котором происходит активизация нравственных проявлений учащихся.

Не остается нейтральной для формирующегося сознания личности учащегося мораль, источниками которой являются гуманитарные учебные дисциплины. Уроки литературы, истории, географии, художественной культуры оказывают существенное влияние на формирование мировоззрения, взглядов и отношений к действительности, к обществу, к людям, к Родине.

7.1.4. Причина отторжения воспитательной функции урока

Возможностями массового воспитания обладает система классно-урочного образования. Это хорошо осознали еще в первой половине прошлого века, возвратившись к системе и абсолютизировав ее. Вместе с тем идеология, по сути верно определив-

шая наиболее эффективное средство достижения своих целей, из-за догматизма и косности ее носителей не сумела воспользоваться безграничными воспитательными возможностями классно-урочной системы в полной мере.

Разделив педагогику на дидактику и теорию воспитания, устроители образования так же поступили и с практикой единого процесса развития личности. Академические «дидакты» упражнялись в тиражировании теорий о сущности и принципах обучения, о пресловутых методах обучения — рассказах, беседах, лекциях и упражнениях, а практика урока была отдана на откуп методистам конкретных учебных дисциплин. Теория и практика воспитания были сориентированы главным образом на внеурочные формы работы. Успешные научные исследования последних лет, обращенные к процессам формирования нравственных качеств личности в учебной деятельности, в массовой практике ощутимого влияния и применения не нашли. Хотя следует заметить, что недостатка в «заклинаниях» о воспитывающем обучении не было.

Сегодня монополия методистов кафедр преподавания учебных дисциплин на урок сохраняется, а руководители школьной студенческой практики от кафедр педагогики остались практически не у дел. Упразднена обязательная летняя практика, ранее проводившаяся в пионерских лагерях; умаление воспитательных возможностей форм внеурочной работы с учащимися привело к сокращению часов, отводимых на педагогическую практику. Сегодня школьная система осталась без серьезной методологической поддержки в уяснении своих воспитательных потенциалов.

Идея воспитывающего обучения на уроках школой отторгается из-за десятилетий отрицательного опыта. Сегодня за неимением иного теоретики пытаются реанимировать воспитательные функции внеурочных форм работы.

7.1.5. Методология воспитывающего обучения

Несомненно, в процессе школьной жизнедеятельности нравственное развитие, воспитание учащихся должно организовываться и во внеурочных формах и видах деятельности. Главным

при этом должно оставаться осознание того, что учебная деятельность — это базовая, а значит, *ведущая* по основным параметрам всестороннего и гармонического развития личности *все годы* учебы в школе. *Внеурочные виды и формы деятельности учащихся в школе следует сознавать вспомогательными* (по замыслу и сути школы), не идущими ни в какое сравнение с постоянством, продолжительностью, содержательными и профессиональными возможностями деятельности учебного познания, хотя в определенных случаях способствующими и дополняющими процесс формирования личности в главном — в учебном познании.

При непонимании сути учебно-воспитательного процесса на уроках невозможна успешная внеурочная воспитательная работа. Внеурочные формы воспитания становятся полезными, если занимают соответствующее своим формирующим потенциалам место, если в них получает развитие и продолжение *нравственно формирующая функция Урока*, если от них не ожидают больше того, что они могут дать.

Можно отказывать школе в функции воспитания либо, спохватившись, начинать перегружать учебный процесс несвойственными школе «воспитательными» видами деятельности. Важно, однако, руководствоваться тем, что нравственное развитие — это объективный процесс, который непрофессионально тормозить. Проникнувшись пониманием этого, потенциалы школьного воспитания следует искать не за пределами класса и урока, а прежде всего в них самих.

Школа не может и не должна пытаться решать проблемы, которые решаются самой жизнью. Другое дело — *Урок обусловливает всю жизнь ребенка продолжительностью в десятилетие.*

Нравственный, школьный, педагогический процесс в первую очередь на уроках — это главное место для нравственных упражнений ученика.

Чрезвычайно востребованными сегодня являются качественные и профессиональные разработки *содержания воспитания* учащихся в образовательном процессе.

Настало время реального воплощения идеи воспитывающего массового обучения в жизнь. Ученые, руководители педагогиче-

ской практики студентов в вузах, система подготовки и переподготовки действующего учительства должны быть сориентированы на осознание абсолютной значимости учебно-воспитательного процесса урока.

Несомненно, все должно начинаться и продолжаться в Учителе. Педагогическое студенчество надо начинать учить поновому, кадровое учительство переучивать, а скорее, перевоспитывать, убеждать в высокой воспитательной миссии *каждого урока* в единой Системе Уроков. Но кроме убеждений учителя важно вооружить работоспособной методологией воспитывающего обучения. Такой методологией является *методология деятельности.*

В педагогике недавнего прошлого *воспитание* и *обучение* в практике урока антагонизма «воды и масла» не преодолели. Лишь отдельные одаренные учителя справлялись с задачей интуитивно, пытаясь затем объяснить свой феномен в описательных методиках единого педагогического процесса урока. В действительности вопрос должен ставиться так: существует ли в феномене урока некий абсолютный носитель, «клетка организма» урока, в которую может быть произведено «вживление», внедрение воспитательной функции?

В педагогическом процессе урока таких «клеток» три, единых по своей методологической сути, в которые может быть произведено безболезненное проникновение, внедрение воспитывающего содержания. Таковыми являются:

– предметное действие ученика — субъекта базовой, формирующей деятельности учебного познания, на которой строится и реализуется целенаправленный педагогический процесс;

– предметное действие субъекта педагогической деятельности — учителя;

– предметные взаимодействия субъектов образовательного процесса урока.

Из этих «клеток» складывается живой и развивающийся организм урока. Надо научиться такому «вживлению», за которым бы не следовало отторжение единых, но психологически разных процессов обучения и воспитания. Надо научиться такому воспитывающему обучению, которое бы не обременяло учительство,

не рассматривалось бы им как нечто инородное, привнесенное, несвойственное процессу познания.

Воспитание на уроке в образовательном процессе должно происходить *не рядом* с обучением, а *внутри* обучения.

Воспитывающее содержание, оторванное от предметного действия, от урока, превращается в чистую, малопродуктивную морализацию и на уроках, и на классных часах.

Другое дело — как должно происходить органическое слияние единых функций обучения и воспитания на уроке?

Все должно начинаться с овладения самими учителями-предметниками *содержанием воспитания* школьника, с превращения учителя в убежденного носителя нравственных ценностей[1]. Лишь овладев содержанием воспитания и приняв нравственные ценности, учитель может стать их убедительным выразителем.

«Присвоение» учащимися нравственного содержания должно происходить не только через интеллект, через слова, но прежде всего через дела, через действия.

Главные дела и действия на уроке — это предметные действия и взаимодействия учащихся в познании и предметные, образовательные действия и взаимодействия учителя. Отсюда очередная методическая цель — наполнение программным, в данном случае воспитательным, содержанием предметных действий и предметных взаимодействий субъектов образовательного процесса на уроке — «клеточек» — носителей знания, искусно превращаемых в носителей и передатчиков морали. Без *предметной связки* привносимое воспитательное содержание неминуемо отторгается, приобретает формальное качество.

В этом, например, находит объяснение предпочтение, отдаваемое в классном руководстве учителям по «основным» дисциплинам. Другими словами — тем учителям, у которых почасовой, то есть предметной, нагрузки больше. Менее предпочтительны-

---

[1] Такими достоинствами обладает программа воспитания школьников, разработанная профессором кафедры педагогики высшей школы МГПУ, доктором педагогических наук Н. Е. Щурковой (см.: Программа воспитания школьника. — М., 1998).

ми классными руководителями являются учителя музыки, изобразительного искусства и т. п., если только слабая «предметная связка» не компенсируется особыми личностными качествами учителя.

Важно осознание *методики предметного внедрения воспитательного содержания* в образовательный процесс урока.

Путь начинающего учителя — это обширное методическое насыщение его профессионального сознания лучшими образцами учебно-воспитательных методик уроков. Рождение «собственной» методики — результат синтеза глубокого методического знания, формирующегося на примерах лучших опытных образцов и развивающегося в авторскую методику. Такое развитие происходит в личной практике учителя в образовательном процессе, на уроках, в соответствии с выдвигаемыми целями и адекватными для их достижения средствами.

Известно, что учителя-мастера тем и отличаются, что обладают собственной, неповторимой, характерной методикой обучения. И если таковая уже есть в практике состоявшегося мастера или наметилась, обрела контуры методики в практике начинающего учителя, то:

1) все должно начинаться с четкой актуализации-требования *цели воспитания* в процессе системы уроков (нравственная личность) и *средства* достижения цели, коим в нашем случае выступает *воспитывающее содержание* программы (помня о том, что учитель выполняет социальный, редко групповой или индивидуальный заказ);

2) важно организовать специалистами методологическую и методическую лабораторную *практику анализа лучших образцов воспитывающего обучения* с позиций теории предметной «клетки организма» урока;

3) в дальнейшем следует полагаться на мастерство, на искусство практика, стимулируя его работу. *Единство обучения и воспитания на уроке становится результатом творческой работы учителя.* В методику вмешиваться не следует, нецелесообразно, при условии ее соответствия этическим и дидактическим нормам. Требовать можно только результата.

Но можно следовать и традиционным путем. То есть предложить учительству определенный набор методических предписаний. С точки зрения «новой педагогики» это путь ненужного методического навязывания способов работы, которым никто никогда не следует. Надо не предписывать, а показывать на лучших примерах действительное воспитывающее обучение, объяснять на убедительных образцах методику внедрения в живой организм познания, морали, отраженной в *содержании воспитания* школьника. Лучшими примерами служат классические образцы отечественной практики, единой методики педагогического процесса (обучения и воспитания) на уроках новаторов.

Научная педагогика и практика воспитания, продолжая разрабатывать развивающие потенциалы внеурочных форм работы школы, должны «возвратиться» на Урок. «Задворки» классного руководства — пережиток педагогики недавнего прошлого, которую, разведя в анализе на дидактику и теорию воспитания, «забыли» вернуть в ее естественное единое состояние. Суть школы — образовательный процесс на уроке с едиными, хотя и различными по своей психологической природе функциями — *обучения и воспитания.*

7.1.6. Виды педагогической практики

Полноценная подготовка учителя школы, способного выполнять единые функции педагогического и образовательного процессов — обучения и воспитания, требует возвращения в компетенцию кафедр педагогики всех видов педагогической практики: *наблюдений и анализа, методической и стажерской.* Необходимо непременно возвратиться к обязательной практике студентов в летних оздоровительных лагерях, ранее носивших название пионерских.

Исходя из реалий сегодняшнего дня, рассмотрим вид педагогической практики, пока еще остающийся в компетенции педагогических кафедр.

7.1.7. Педагогическая практика наблюдений и анализа уроков и ее участники

Суть практики отражена в ее названии. Самая первая педагогическая практика студентов в школе должна быть посвящена наблюдениям и анализу открытых уроков у лучших учителей школ. В разговорной практике ее недопустимо называют «пассивной». Неприемлемость такого названия — в адекватной психологической настройке студентов, преподавателей (особенно начинающих) и учителей, дающих открытые уроки. Поэтому первый этап практической подготовки будущего учителя начинается с предварительной установочной работы со всеми участниками педагогического процесса. Начинать надо с осознания трудностей. Не каждый человек обладает способностью наблюдения. Еще труднее дается анализ. Поэтому должна произойти настройка не на «пассивную практику», а на напряженную работу.

Все участники практики должны иметь представление об объекте наблюдения и сути анализа. Каждый в своем аспекте.

Руководителем практики может быть преподаватель, умеющий сам провести открытый и образцовый урок. Он должен быть готов к глубоким, профессиональным консультациям по наблюдениям и анализу педагогического процесса.

Учителя, дающие открытые уроки, должны знать, за чем ведется наблюдение, что важно активно продемонстрировать практикантам. Учитель должен быть готов к авторскому анализу урока. Важно предусматривать место и время совместной устной аналитической работы по наблюдениям, сразу после открытого урока.

Студенты должны владеть алгоритмом практики: от первого появления в классе на уроке до предъявления форм отчетности за практику.

7.1.8. Цель практики

По окончании практики студент должен уметь записать и проанализировать любой посещенный урок как единый процесс умственного и нравственного развития личности. Он должен

уметь определить, в какой мере запечатленный в наблюдениях процесс соответствовал представлениям о едином педагогическом методе (обучения и воспитания). Другими словами, студент должен научиться видеть, различать метод или методы, педагогические приемы, реализующиеся на уроке. *Формой отчетности должен стать «снимок» урока (его запись) и анализ методики педагогического процесса урока.*

7.1.9. Какие уроки должны посещать студенты и что им следует наблюдать

Выбор урока для наблюдения не зависит от учебной дисциплины и возрастной группы учащихся. Главный критерий выбора — мастерство учителя.

На первом этапе наблюдаются уроки только учителей-мастеров высокого уровня.

Главное состоит не в том, как реализуется методика преподавания на содержании конкретной учебной дисциплины, а в том, как организуется и реализуется педагогический — учебно-воспитательный процесс на уроке. Важным является педагогическое мастерство учителя в его педагогической деятельности, в способности организовать учебную деятельность учащихся, в умении организовать предметное взаимодействие в педагогическом процессе его субъектов. Важно научиться видеть и осмысливать формы предметных проявлений в педагогическом процессе урока — коммуникативные, речевые; гуманистических проявлений; организационно-предметных действий; инструментовки педагогического процесса; формы оценки.

7.2. ПРАКТИКА НАБЛЮДЕНИЙ И АНАЛИЗА

Рекомендации студентам-практикантам

7.2.1. Обоснование наблюдений и анализа

Практика наблюдений и анализа полностью соответствует своему названию. Каждый студент оказывается впервые в позиции не ученика, а будущего учителя. Поэтому одна из главных целей состоит в том, чтобы *научиться видеть педагогический процесс глазами профессионала.*

В первую очередь студенту надо научиться определять, происходит ли на уроках или во внеурочных формах работы школы *процесс педагогического развития и формирования личности учащегося* — всех учащихся и каждого отдельно. Педагогически организованный процесс развития личности — это суть и смысл школы.

Начинать наблюдение надо с уроков. Начинающему учителю, научившемуся работать на уроке, не составит труда освоить внеурочные формы педагогической деятельности.

Приступая к практике, следует понимать ее назначение, видеть место каждого этапа в системе. Практика наблюдений и анализа — это первый этап единой педагогической практики в вузе,

который проводится на III курсе. Далее, на IV курсе проводится методическая практика, на V-м — стажерская.

Педагогически организованный процесс развития личности учащегося в школьный период жизни понимается как педагогически интенсифицированный процесс познавательного и умственного развития (обучение); как процесс нравственного, эстетического и мировоззренческого развития (воспитание); собственно физического, педагогически организованного развития и воспитания каждого ученика.

Урок является главной формой для наблюдения, потому что он доминирует в пространстве и времени школьного периода жизни человека. На протяжении более чем 10 лет каждый учебный день урок занимает по 5–6 часов умственного, нравственного, эстетического, мировоззренческого напряжения, действий, поступков, каждый из которых вызывает эмоциональные состояния, переживания. Урок на протяжении многих лет обусловливает практически весь день школьника, его внеурочную жизнь и деятельность. Вот почему урок должен оказаться в первую очередь в центре наблюдений. В школьный период жизни человека урок является местом, где происходит (или не происходит), должен происходить *процесс педагогически организованного развития и формирования (обучения и воспитания) личности ученика.*

7.2.2. Фундаментальная цель деятельности учителя

Мы можем быть уверены в том, что на уроке происходит эффективный процесс педагогически организованного многостороннего развития личности, что реализуется эффективный метод работы, если учителю удалось включить в полноценную учебную деятельность весь класс. Такой процесс происходит, если удалось включить в работу каждого ученика с первой минуты, сохраняя и поддерживая активную рабочую обстановку до самого звонка.

Включенность в работу всего класса в течение всего урока — фундаментальная цель деятельности учителя. Поэтому в ходе

наблюдения важно отметить, характеризуется ли наблюдаемый урок подобным состоянием.

7.2.3. Методика — единый педагогический инструмент

Правильно определенная цель требует средств достижения. В педагогике не существует «уединенных» средств, которые бы только своим наличием гарантировали результат, адекватный цели, например непременную включенность учащихся в активную учебную деятельность на уроке. *Такой результат достигается единой методикой педагогического процесса урока.*

Отсюда следующая цель наблюдения — попытаться понять, «схватить» методику педагогического процесса. Это не всегда просто сделать даже для хорошо подготовленного специалиста-аналитика.

7.2.4. Формы метода и методики

Прежде всего надо вспомнить, что такое методика педагогического процесса и что такое педагогический метод.

Наблюдаемый процесс урока — это всегда наблюдаемый метод работы учителя, или педагогический метод.

Методика представляет собой чаще всего письменное аналитическое *«отражение», запечатление состоявшегося метода.*

Сформировать методику — это значит сначала запечатлеть, записать метод. Затем придать записи благозвучную композиционную форму, то есть форму методики, сопроводив ее пояснительными комментариями. Такая методика доступна для других.

Менее доступной формой педагогических методик является натренированное профессиональное сознание учителя, когда учитель выступает носителем методики в знании, в мастерстве. Если учитель не запечатлевает методику письменно, устно или визуально (аудио- или видеозаписи уроков), то такая методика утрачивается.

7.2.5. Запись и работа с материалом урока

Опытная методика урока, запечатленная в записях студента по результатам наблюдений, и ее анализ — это главный «вещественный» результат, которым отчитывается студент после практики на III курсе.

На *первом этапе* это делается так. Студент присутствует на уроке и записывает его. Сначала это всегда хаотичная запись. Приступать к записи урока надо за 2–3 минуты до его начала. Фиксируются малейшие детали в поведении и действиях учащихся еще до звонка (настроенность на работу или неорганизованность). Затем надо пытаться записывать все действия учителя и учащихся. В ходе записи не следует анализировать, нужно только фиксировать: на текущий анализ уходит время, ускользают детали. Запечатлевать надо все, на что удается обратить внимание. Главное — успевать записывать. Это могут быть интонации, жесты, взгляд, поза, движение, перемещение по классу и т. п. Надо попытаться «схватить» не только действия, но и формы работы как учителя, так и учащихся. Надо стремиться сразу увидеть средства деятельности учителя (педагогические средства). Запись урока — это первый этап работы. На этом этапе мы получаем «хаотичный снимок» урока.

Второй этап осуществляется дома. Начинается обработка хаотичной записи, ее изложение правильными предложениями, которые по возможности давали бы отчетливое представление о методообразующих компонентах урока. Делать это надо в тот же день. Не обработав материал одного урока, не следует идти на другой — произойдет наложение впечатлений.

В качестве примеров могут быть взяты уже запечатленные уроки из работ: Методы воспитания в педагогическом процессе (СПб., 1992); Методообразующая сущность структуры педагогического процесса (Л., 1991); Педагогический метод (СПб., 1995).

Третий этап — проведение письменного анализа урока в дополнение к его уже обработанной записи. Стиль изложения может быть произвольный, но обязательными понятиями в анализе являются следующие:

• Ц е л и, развивающиеся в результат в процессе и окончательно в него переходящие в конце урока.

Возможные процессуально-педагогические цели урока:

– эффектное появление учителя в классе;

– овладение вниманием с первых минут урока;

– быстрый переход к работе (к предметной деятельности);

– организованная работа учащихся в познании на уроке;

– включенность каждого ученика в деятельность;

– сосредоточенность, собранность, аккуратность, опрятность (в предметных действиях, во внешнем виде учащихся и т. п.);

– напряженная, упорная работа, самостоятельный или коллективно организованный труд каждого;

– активность класса;

– неослабевающее внимание класса в течение всего урока;

– поддержание учителем интереса в познании, увлеченность;

– насыщенная предметность совершаемых действий;

– предметная динамика, темп, ритм, плотность урока;

– сотрудничество субъектов образовательного процесса урока;

– актуализация личного успеха учащихся;

– доброжелательная атмосфера на уроке;

– психологическая комфортность учащихся в процессе познания;

– хорошее настроение каждого ученика;

– вдохновение в деятельности;

– осознание практической и нравственной ценности познаваемого материала;

– культура деятельности, культура общения;

– вера ученика в свои силы, вера в учителя;

– взаимосвязь всех этапов урока;

– логическая целостность, композиция, организационная четкость урока;

– результативность и т. д.

• С р е д с т в а. Ведущее педагогическое средство либо их совокупность, раскрывающие суть метода или приема; сопутствующие педагогические средства (см. таблицу на с. 434–448).

• Факторы, усиливающие (или снижающие) эффективность средств, оптимизирующие достижение цели (или отдаляющие цель) (см. таблицу на с. 434–448).

• Функция обучения, ее реализация (новые знания, овладение знаниями, развитие познавательных умений и навыков, закрепление материала и т. д.).

• Функция воспитания. Проанализировать, имеет ли урок воспитательный эффект, осознает ли учитель воспитательные потенциалы урока, либо нравственное развитие (деградация) происходит спонтанно, неорганизованно; какие нравственные потенциалы урока реализуются наиболее активно и т. д.

7.2.6. Наиболее характерные варианты наблюдаемых методов

Итак, наблюдая урок, вы наблюдаете единый педагогический метод, единый — поскольку на любом уроке происходит не только обучение, но и воспитание. В ходе наблюдения вы встретитесь с такими процессами, реализующимися на уроках, в которых:

– наблюдаемый урок будет представлять собой «типичную» практику, процесс с отдельными методами и педагогическими приемами или только с педагогическими приемами, заполняющими собой весь урок;

– метод будет отчетливо просматриваться, обнаруживаться, будет очевидным, понятным, доступным для записи и анализа. Это может быть либо монометод, охватывающий собой весь урок, либо соподчинение двух-трех частных методов, взаимодополняющих друг друга в достижении целей урока;

– наконец, это могут быть «слабые» уроки, на которых «ничего» характерного заметить не удается.

Рассмотрим каждый из вариантов.

7.2.7. «Типичная» практика

На уроках, на которых реализуется «типичная» практика, кроме «обычной» работы можно увидеть и отдельные ярко выраженные частные методы и приемы.

«Типичная» практика урока — это такая, в которой в ходе наблюдения как будто бы ничего особенного не отмечается. Учитель «просто» учит, а ученики «просто» учатся. В этом случае наблюдатель может зафиксировать «обычное» объяснение материала, изложение, разъяснение и т. п. Материал может излагаться и объясняться в форме повествования, беседы, это может быть работа с текстом и т. п. В то время, когда класс выполняет какую-нибудь работу, учитель может проводить полный индивидуальный опрос. Какой-то материал может излагаться учителем в форме рассказа или лекции, может быть проведена ситуативная фронтальная работа с дополнительным разъяснением материала и одновременной проверкой познавательного «самочувствия» учащихся. Это могут быть другие формы работы учителя, многие из которых отражены «Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса» (см. классификационные группы № 15–21).

В то же время и учащиеся выполняют как будто бы ничем не примечательную работу. Они пишут, читают, декламируют, высказывают мысли вслух, выполняют фонетические упражнения, считают, решают примеры, задачи, доказывают теоремы и т. п. (см. «Таблицу методообразующих компонентов...», классификационные группы № 29–42).

В действительности это непростая работа. В первую очередь надо посмотреть в ходе наблюдения, в каком состоянии находится весь класс и каждый отдельный ученик. Если мы наблюдаем непрерывную и *полную включенность класса в работу, активность учащихся, внимательность, сосредоточенность и организованность,* то мы можем с уверенностью сказать, что мы наблюдаем конкретный *метод* обучения (а возможно, и воспитания) на уроке.

В этом случае, скорее всего, речь пойдет о традиционном педагогическом методе работы на уроке. Традиционный педагогический метод — это такой, в котором активной и главной движущей силой выступает учитель, его мастерство. Мастерство учителя находит выражение в умелом использовании потенциалов педагогического процесса урока. В первую очередь это сам учитель, его данные, сознаваемые им самим и активно используемые в качестве средств активизации деятельности учащихся. Например, коммуникативные возможности (данные) учителя: интонации, ударения, акценты, дикция, сила голоса, тембр, паузы; мимика; движение, перемещение в пространстве класса и т. п. Это могут быть присущие учителю гуманистические качества: доброжелательность, доверительность, отзывчивость, справедливость, вежливость; качества, профессионально выработанные со временем, с опытом: вера в ученика, уважение личности ученика, уважение мнения учащихся, доверительность и т. п. (см. «Таблицу методообразующих компонентов...», классификационные группы № 1–7).

На этом может быть построен весь урок. Традиционный педагогический метод может складываться из непрерывно реализующихся педагогических приемов и частных методов.

* * *

Вспомним, что общего между педагогическими методами и педагогическими приемами и чем они отличаются.

Единство их состоит в том, что одно и то же педагогическое средство может характеризовать, быть использовано и в методе и в приеме. У них одинаковое строение, структуры.

Однако прием отличается от метода своей кратковременностью, дискретностью. Прием — это кратчайшая единица педагогического процесса. Частный метод во времени имеет либо бóльшую протяженность по отношению к приему, либо характеризуется частотой повторяемости, например из урока в урок.

О том, как одно и то же средство может развиваться в приеме или методе, следует внимательно прочитать в шестой главе настоящего учебного пособия.

7.2.8. Образец записи урока («снимок»)

Урок литературы

7 класс, школа № 44, г. Липецк
Заслуженная учительница РФ,
отличник просвещения СССР А. И. Борисова

Организационный момент: «особое» появление учителя в классе. (До звонка учительница находится в классе. Несколько учащихся толпятся у стола. Непринужденная обстановка. Учащиеся чувствуют себя свободно, переговариваются между собой, с учительницей. Раздался звонок. Учительница вышла из класса. Учительница вошла в класс. Учащиеся встали.)

– Речевка: «Умеющий и любящий читать — счастливый человек».

– Задание на дом (учительница комментирует задание).

– Повышенный темп, динамика (учительница: «Закрыли дневники! Так, раз, два! Открыли тетради»).

– Запись темы (учительница на доске, а учащиеся в тетрадях записывают: «Максим Горький. Детство»).

– Экскурсия по иллюстрациям (к доске вызывается ученик для подготовки сообщения по иллюстрациям, которые были вывешены заранее).

– Прослушивание записи выступления М. Горького (учительница: «Слушаем голос Горького»!).

– Запись всем классом под диктовку краткой характеристики исторической ситуации, предшествовавшей написанию романа.

– Вопрос к классу о прочитанной второй главе.

– Подробные индивидуальные ответы учащихся с места (о бабушке, о деде героя и т. д.).

– Профессионально точное чувство времени учительницы.

– Запись ключевых слов на доске, характеризующих описываемых героев произведения (учительница записывает на доске: забота, теплота, человечность, доброта; зло, жадность; запись производится с опорой на отвечающих учащихся).

– Использование иллюстраций (учительница усиливает впечатления о героях романа иллюстрациями).

– Формы коммуникативных проявлений во взаимодействии с учащимися: интонации, акценты, дикция, поставленный голос, паузы, тембр, взгляд, движение, жестикуляция, перемещение по классу.

– Формы гуманистических проявлений: доброжелательность, доверительность, одобрение, внимание к мнению учащихся, вежливость, уважение к учащимся.

– Подготовленный ответ ученика, работавшего у доски по иллюстрациям (учительница привлекает внимание класса к отвечающему неречевыми коммуникативными средствами: взглядом, выражением лица, жестами, перемещением по классу; все внимательно слушают).

– Работа с авторскими приемами (с «яркими конструктивными деталями литературного произведения»).

– Проблемная инструментовка. (Учительница включает проигрыватель. Воспроизводится русская народная сказка. Ситуацию организует выяснение, зачем ей понадобилась эта сказка. Все думают, предполагают, высказываются. Наконец обнаруживают, что Цыганок напоминает Иванушку-дурачка!)

– Работа со словарем (при описании дома Кашириных в словарь записывают все, что характеризует добро (слева) и зло (справа).

– Чтение. Ролевой диалог с перевоплощением (учащиеся читают по ролям за автора, бабушку, деда, дядю Михаила).

– Оценка (класс оценивает «актерское мастерство» одноклассников).

– Запись учащимися «деталей» добра и зла («конструктивная деталь»).

– Запись опорных понятий, определений (запишите: «дикое племя», «свинцовые мерзости», «милосердие»).

– Диспут о добре и зле (краткий).

– Рассказ об истории с наперстком, сжатый, с точным обозначением времени для работы (учительница предлагает уложиться в одну минуту).

– Восприятие учащимися на слух, с закрытыми глазами отрывка из произведения с последующим графическим изображением «добра» и «зла» (учительница читает, создает эмоциональный настрой).

– Рисование «добра» и «зла» (начинают в классе, завершить предлагается дома).

– Аргументация оценок (используются цветные жетоны, которые непрерывно выдаются учащимся на протяжении урока за каждое участие в работе на уроке, в конце подводится итог; оценка может быть перенесена на следующий урок).

7.2.9. Анализ педагогического метода

Внимательное прочтение и анализ записи урока А. И. Борисовой позволяет сделать вывод о том, что педагогический метод, реализованный учительницей, может быть охарактеризован как метод, в котором главным методообразующим звеном выступает учитель. Это значит, что методическая активность и высокое мастерство учителя являются движущей силой активного участия учеников в деятельности учебного познания на уроке.

Высокая, мáстерская методическая активность учительницы проявилась в непрерывно реализующейся последовательности большого числа разнообразных педагогических приемов. То есть для того чтобы понять состоявшийся метод урока, необходимо проанализировать наиболее значимые педагогические приемы и частные методы, в записи которых отражается логическая методическая целостность урока.

Организационный прием начала урока. Все начинается с «особого» появления учительницы в классе. Она сознает необходимость сильного и точного психологического переключения на урок. Она выходит и входит в класс, давая секунды ученикам для завершения организационной и психологической настройки. Момент появления и прохождения к столу — сигнал начала работы. Она динамична, собранна, серьезна и доброжелательна, точна в движениях, взгляде, мимике. Она не входит, а «являет» себя классу. Абсолютно владеет чувством времени. Немедленно включает

класс в действие. Возникает напряжение ритма предстоящего процесса.

Прием задания работы на дом в начале урока. Это классический методический прием, предложенный К. А. Москаленко в целях увеличения «полезного времени» урока («липецкий опыт»). Задание в начале урока позволяет достичь нескольких процессуально-педагогических целей. Это продолжение и закрепление организационной настройки. Это гарантированное восприятие, понимание и осмысление задания (в начале урока внимание и сосредоточенность находятся на подъеме). Это снимает состояние напряжения — не забыть «вписаться» в урок до звонка.

Фактор времени. Темп работы класса задается темпом работы учительницы. В этом суть «липецкой методики» — максимум обучения в неизменном времени урока (А. И. Борисова — последователь К. А. Москаленко).

Дидактический метод «экскурсия по иллюстрациям». Это многофункциональный метод индивидуального познавательного взаимодействия с учащимися. Организационно-формирующие потенциалы и результаты метода: осознание, понимание учащимися необходимости быть всегда готовыми к системному анализу, обобщениям, к обнаружению всестороннего владения материалом, знаниями, познавательными умениями и навыками. Это вариант, форма и способ так называемого «полного опроса». Метод позволяет избежать привыкания учащихся к спорадическим (единичным, «случайным») реакциям в познавательном взаимодействии с учителем, столь характерным для фронтальной работы. Это метод оценивания по результату «полного опроса» в сочетании с «поурочным баллом».

Прием эмоционально-исторической настройки. Использование и сочетание звукового раритета (редкости) с аудиомоторным восприятием эпохи — эффективная инструментовка эмоционально-исторического погружения в эпоху («Слушаем голос Горького!»; записывание характеристики исторической ситуации под диктовку).

Дидактический прием индивидуальной работы с учеником «с места» с элементами фронтальности. Такой прием позволяет не только проверить знания, но это и одновременно способ

обучения правильной устной речи, повествованию, изложению. Взаимодействие требует темпа, адекватного устойчивости внимания класса.

Прием активизации нравственных потенциалов изучаемого литературного произведения. Прием носил вариативный характер актуализации нравственного содержания литературного произведения в устных, письменных и наглядных формах познавательного взаимодействия, рассредоточенных во времени урока (запись и эмоциональное осмысление ключевых понятий, характеризующих добро и зло; работа с опорными понятиями: «дикое племя», «свинцовые мерзости», «милосердие»; привлечение и описание иллюстраций к литературному произведению).

Методы и приемы интеллектуальной активизации и опосредованной эмоционально-нравственной настройки класса

Прочтение ролевых диалогов с перевоплощением и последующей оценкой «мастерства» одноклассниками.

Усиление передачи и усвоения особенностей характеров героев ро́мана через прослушивание в записи русской народной сказки. Предлагается отыскать узнаваемые образы.

Восприятие отрывка произведения на слух с закрытыми глазами с последующим графическим изображением «добра» и «зла» (в классе и дома).

При оценивании случаются неточности. Если работа на уроке была насыщенной и динамичной, то учителю трудно удержать в памяти впечатления об ответах большого числа учеников. Для этого используются цветные жетоны или карточки. Имея большое количество цветных карточек-отметок, учитель оказывается в состоянии оценить каждое слово, каждую реплику, каждый ответ, каждый момент предметного взаимодействия с учеником на уроке. Каждое познавательное взаимодействие отмечается и оценивается карточкой соответствующего цвета. Например, во фронтальном взаимодействии карточки выдаются непрерывно. За урок ученик может набрать разное количество карточек. В итоге высчитывается общая оценка.

Методика работы с цветными жетонами-карточками меняет дело: весь урок стимулируется активность учащихся. Получив красный жетон (то есть «отлично»), ученик должен поза-

ботиться о сохранении и закреплении этой оценки до конца урока. Снижение активности в работе может привести к накоплению других цветов — желтых, зеленых или, того хуже, белых, соответствующих оценке «неудовлетворительно». Общая оценка сразу снижается. Ученик побуждается быть внимательным, напряженно работать весь урок. Если первая оценка, скажем, оказалась «белой» или «зеленой», то ничто еще не потеряно. Активная работа в оставшееся время урока способствует накоплению достаточного количество баллов.

Эта методика позволяет оценить работу на уроке большого числа учащихся, а интенсивность оценочного взаимодействия побуждает учеников готовиться к каждому уроку.

***

Анализу и пониманию педагогической методики урока, *возможности различить частные методы и приемы* способствует материал собеседования с учительницей, в котором раскрываются способы работы, не использованные в приведенном уроке (приводится дословный ответ по вопроснику).

Нестандартные формы уроков: уроки-путешествия, уроки-зачеты, уроки-семинары, уроки-соревнования, уроки-диспуты, уроки в форме КВН, уроки типа викторины «Что? Где? Когда?» и др. Полюбились ученикам уроки-путешествия в города-герои, на необитаемые острова, в «Страну знаний», на полуостров «Наречник» и т. п. Применяю, — замечает учительница, — групповую и парную работу (задания могут быть одинаковыми в трех группах, а могут быть разными в каждой группе), взаимоконтроль и самоконтроль с выставлением оценок. Использую тетради обратной связи, оценивание по цветным жетонам. «Специальные» моменты на уроках: звон колокольчика, предваряющий занимательные упражнения, появление знака «?» с целью актуализации исследовательской настройки. Использую лексическую инструментовку типа «откапывание собаки», которая «зарыта», и т. п. Практикую озвучивание эпизодов из произведений и картин. Создаем иллюстрированные словарики (ребята делают их сами — на слова, помещенные в учебнике).

«Театральные моменты»: чтение одной и той же фразы несколькими учащимися с перевоплощением, определение победителя, инсценировка без домашней подготовки, деятельность «режиссеров»,

«звукооператоров», «реквизиторов», задания типа: нарисовать афишу к предполагаемому спектаклю по изучаемому произведению, перевоплощение в корреспондента, нарисовать ложь Хлестакова, родину Лермонтова, страдания Печорина и т. д.

Широко практикую составление опорных схем по наиболее трудным темам. У ребят имеются тетради опорных схем. Лучшие тетради вошли в сборники для всего класса. Идею взяла у Шаталова, но пошла по другому пути: 1) чтение параграфа; 2) осмысление, выделение главного, установление закономерностей; 3) составление в классе общей схемы, коллективной (иногда — индивидуальных схем); 4) составление каждым учеником дома своей схемы (показать свое видение темы, установить закономерности, найти графическое решение).

Требования к составлению схемы: 1) полнота раскрытия материала; 2) установление закономерностей; 3) графическое изображение.

Сложилась своя работа над ошибками. После написания двух контрольных работ проводится анализ типичных ошибок, работа над ними, составление алгоритмов. Затем учащиеся пишут работы в разных жанрах на тему «По следам ошибок».

В 4–5 классах используется игровая методика, особенно на уроках русского языка. Это деловые игры, использование игрушек. Постоянные гости на уроке — слоники Тотошка и Тимошка, собачки Фунтик и Шпунтик, Пчелка, Каркуша, Степашка. У каждого свои обязанности. Фунтик и Шпунтик — добрые друзья. Тотошка задает коварные вопросы. Пчелка следит за грамотностью, щенок Пират собирает команду отстающих и отправляется в плавание.

Нетипичные домашние задания: «послушать» и написать, о чем шепчут деревья; составить паспорт на изученную часть речи; написать стихи, сочинение на грамматическую тему, например: «Сказ о Причастии», «Суффикс Ся», «Похождения суффикса Я», «Е, е, ю, я — особенные буквы» и т. д.

7.2.10. Монометод

Второй вариант — это когда *метод* может отчетливо наблюдаться как *монометод,* простирающийся во времени и пространстве всего урока, взаимопроникая в другой, в частный метод, направленный на конкретные цели.

Метод или методы отчетливо просматриваются, поддаются наблюдению и записи, если вам удалось *понять* достигнутый и

развивающийся *результат* (или ряд результатов) в процессе урока. Если удалось *различить* главный инструмент, *педагогическое средство* (или совокупность средств), с помощью которого этот результат достигается. Наконец, если произошло *осознание факторов,* которые сопутствовали средствам достижения результата (цели), усиливали их или, наоборот, нейтрализовали, ослабляли потенциалы педагогических средств.

Например, вы видите, что на уроке происходит напряженная, динамичная работа. Весь класс и каждый ученик во внимании и готовности вступить в познавательное взаимодействие с учителем. Идет устное активное взаимодействие, инициируемое учителем. Налицо результат, который позволяет утверждать, что здесь «скрывается» метод.

Задача — обнаружить метод, понять его суть.

Наблюдая далее, вы видите, что работа учителя с классом происходит так. Учитель обращается к классу с вопросом, выдерживает незначительную паузу и обращается к конкретному ученику. Ученик реагирует на вопрос и раскрывает его, но, с точки зрения учителя, неполно. Учитель динамично одобряет и оценивает ответ ученика и тут же обращается за дополнениями к другому, третьему, четвертому (одобряя и оценивая ответы, дополнения) до тех пор, пока проблема не оказывается рассмотренной со всех сторон. При этом учащимся предлагается отвечать, не поднимаясь с места (экономятся секунды, работа динамичная). Таким образом, учебная деятельность продолжается весь урок. На протяжении всего урока учитель излагает новый материал и постоянно, опираясь на знания ученика, ведет активное, динамичное взаимодействие с классом, взаимодействие, в котором ни один ученик не остается вне контакта, а ответившие не менее чем на три вопроса получают оценки в конце урока.

Вы вспоминаете, что такая форма взаимодействия с классом называется *фронтальным взаимодействием.* Осознаете, что наблюдаемый результат, а именно — активная работа учащихся, внимание, сосредоточенность, включенность всех и каждого в учебную деятельность (в данном случае) достигаются с помощью фронтального взаимодействия. С этой точки зрения фронтальное взаимодействие оказывается средством достиже-

ния цели, результата, воплотившегося в виде активной работы всего класса. Таким образом, фронтальное взаимодействие всецело определяет и характеризует процесс, практику, метод урока. Это дает вам право предполагать, что метод работы на уроке, который вы наблюдаете, представляет свой монометод, реализующийся в первую очередь на основе фронтального взаимодействия, а потому и получающий название по признаку характеризующего его средства — *метод фронтального взаимодействия.*

Далее вы вспоминаете, что уже наблюдали такую работу на других уроках у других учителей. Но у одних это была эффективная практика, у других — удовлетворительная, у третьих — малоэффективная. Возникает вопрос, почему так происходит. Одно из объяснений, наиболее характерных, состоит в том, что средство, избранное для достижения цели (результата), само по себе не все решает. Любое средство обусловливается сопутствующими факторами.

Далее должен последовать *анализ факторов.* Вы задаетесь вопросом, что способствовало эффективному использованию фронтального взаимодействия как средства для достижения положительного результата (цели), а что снижало потенциалы, объективно заложенные в данное средство или в другое.

Вспоминаете из теории, что факторами (то есть обстоятельствами, непременно воздействующими на ученика или класс), усиливающими или снижающими эффективность метода, могут выступить любые из компонентов (или совокупности компонентов) структуры педагогического процесса. Таковыми могут являться непредвиденные обстоятельства, случайные или привнесенные в процесс по какой-либо причине или с какой-либо целью.

Вспоминаете структуру педагогического процесса, единую со структурой метода, в которую входят следующие компоненты: субъекты педагогического процесса (отдельно — *ученик,* класс; отдельно — *учитель,* педагог); *деятельность* субъекта — ребенка, ученика, класса; *деятельность* субъекта — учителя; *взаимодействие* субъектов педагогического процесса; *процессуально-*

педагогические цели[1]; педагогические *средства*; *непосредственные обстоятельства* в педагогическом процессе; *время* развития самого процесса — начало, апогей, завершение — по временному отношению к другим процессам (которые предшествуют или следуют за ним); место процесса в астрономическом времени (первый, последний урок; первая, вторая половина дня; начало, середина, конец недели, месяца, года и т. п.); темп, ритм, плотность, динамика педагогического процесса и т. п.

Эффективно реализующийся метод фронтального взаимодействия (а может быть рассмотрен любой метод) позволяет утверждать, что в данном случае все компоненты педагогического процесса способствуют (не противодействуют) или, по крайней мере, не снижают потенциалов используемого в методе педагогического средства. Факторами, снижающими эффективность фронтального взаимодействия (педагогического средства), а значит и самого метода, могут выступить, например, сам учитель (недостаточный опыт), субъект — ребенок (ученик или класс), новизна формы взаимодействия, отсутствие навыка подобной работы и т. п.

* * *

Особенность метода фронтального взаимодействия субъектов на уроке состоит в том, что анализируемый процесс представляет органическое единство, взаимопроникновение и взаимодополнение двух методов. Второй метод — это *метод оценки* деятельности учащихся на уроке. Специфичность способа фронтального взаимодействия состоит в том, что появляется возможность параллельно, например, с объяснением нового материала проверить знания и оценить их у большого числа учащихся (до 50%, если это 30–35 человек, и до 100%, если это уроки, например, иностранного языка — 15–17 человек). Оценка называется поурочным баллом. Поурочный балл складывается из кратких ответов по существу (минимум трех и более) во фронтальном

---

[1] Следует помнить о том, что собственно педагогические цели обучения и воспитания специально в структуру процесса не выводятся, так как они уже подразумеваются как структурные компоненты педагогической деятельности, то есть деятельности учителя, педагога.

взаимодействии. Такая методика впервые была активно применена в практике липецких учителей благодаря методическим поискам, открытиям и работе с учительством выдающегося российского педагога-методиста К. А. Москаленко (50–70-е годы XX века). Затем опыт распространился по всей стране (в противоположность методике «полного опроса»).

7.2.11. Образец записи урока («снимок»)

Урок математики

2 класс, школа № 3, г. Липецк
Учитель-методист Р. С. Островская

– Организационный момент: приветствие учительницы учащимися, стоя за партой (за столом); использование учительницей личного примера: «Посмотрите, как я стою!»

– Игровая инструментовка при сообщении темы урока и выдвижение задач урока: «Недавно мы побывали в городе Сосчитай-ка, а сегодня держим курс к острову Умножение».

– Аппликация «Корабль» на доске.

– Игровая инструментовка решения примеров на повторение: индивидуальные карточки с примерами — это «билеты на корабль»; полученные ответы при решении примеров — это «номера кают на корабле и номера багажных отделений»; проверка решений: «Назови свои номера!»

– Игровая инструментовка упражнений на повторение состава числа. Игра «Помоги Незнайке».

– Конверт с цифрами.

– Прямая постановка задачи: «В этом конверте спрятаны цифры, составляющие два числа, сложив которые получаем 15. Догадайтесь, что это за числа».

– Одобрение, похвала, доброжелательность.

– Развитие игрового сюжета: «Молодцы! Пассажиры заняли свои места в каютах, успели подружиться, полюбоваться из иллюминатора морским пейзажем».

– Фронтальное взаимодействие в форме игры: «Определи маршрут корабля». (Учитель: «А сейчас предстоит определить маршрут нашего корабля. Штурман, вам слово!» Дети, приглашаясь по фронту, по очереди решают примеры и стрелочкой указывают путь от одного решенного примера к другому на классной доске и в тетрадях. В конце пути — остров Умножения.)

– Игровая инструментовка устного решения задач: «Наши друзья Незнайка и Буратино решили сосчитать подарки для жителей острова Умножения, но у них ничего не получается. Я слышу, они опять начали спорить. Давайте их помирим».

– Физкультминутка.

– Игровая инструментовка повторения умножения: «Право по борту какой-то предмет. Бутылка с запиской: "Ждем помощи. Надвигается шторм. Нет горючего. Рация вышла из строя. Помогите! Мы находимся близ острова Умножение"» (решаются задачи).

– Игровая инструментовка подведения итогов: «Мы прибыли на остров. Что мы здесь увидели и узнали?» и т. п.

– Оценка — поурочный балл. Учительница называет и отмечает тех, кто хорошо потрудился. Все оценки хорошие и отличные.

7.2.12. Анализ педагогического метода

Игровая, лексическая (сюжетная) инструментовка познавательного взаимодействия учителя с учащимися позволяет использовать в названии метода, реализованного на уроке, понятие «игровой». Хотя такое понимание педагогического метода будет внешним, или формальным. Игровой сюжет, примененный учительницей на данном уроке, выступил видимой формой, «оберткой», в которую была «упакована» методическая суть урока.

Наблюдение показало, что на протяжении всего урока весь класс и каждый учащийся были включены в активную познавательную, учебную деятельность. Работа учащихся характеризовалась высоким вниманием, стремлением и постоянной готовностью к познавательному взаимодействию с учительницей. Темп и плотность взаимодействия учительницы с учениками характеризовались как высокие и оптимальные. В моменты наивысшей ин-

тенсивности взаимодействия с учащимися учительница успевала за минуту обращаться к двум-трем учащимся и выслушивать краткие, но полноценные ответы. Учащиеся демонстрировали готовность, способность и умение работать в высоком темпе.

Точное, содержательное, характеризующееся чувством времени, внешне спонтанное, динамичное обращение учительницы к ученикам в познавательном взаимодействии позволило определить главный педагогический инструмент, *педагогическое средство*, с помощью которого достигалась насыщенная и полноценная познавательная деятельность учащихся на уроке. Этим средством явилась *фронтальная форма взаимодействия*. Форма взаимодействия, соотносимая с педагогической целью, развивается в качество педагогического средства.

Устное фронтальное взаимодействие в игровой лексической форме чередовалось с письменными формами предметных действий учебного познания учащихся — решение примеров, задач. Работа выполнялась на доске и в тетрадях с последующей фронтальной проверкой правильности решения. Фронтальным был и способ выбора приглашаемых к доске учеников.

Фронтальный способ взаимодействия, явившийся главным средством включенности класса в работу, высокой активности на уроке, и сюжетная, игровая инструментовка урока позволяют допустить, что на уроке наблюдался педагогический метод игрового фронтального взаимодействия.

На уроке Р. С. Островской состоялся *педагогический метод*, который можно рассматривать и как метод обучения, и как метод воспитания. Утверждать это позволяют сущностные функции урока — *обучения* и *воспитания* — и отчетливое осознание и целенаправленная активизация этих функций учительницей.

Анализ дидактической стороны процесса позволяет рассматривать любой педагогический метод, реализуемый на уроке, неизменно как *метод обучения*. Такое рассмотрение обусловлено и тем, что урок как организационно-временная форма образовательно-педагогического процесса исходно, по замыслу предназначен для передачи ученикам знаний (обучения).

Состоявшийся метод обучения по дидактической функции или урок по своему типу следует отнести к повторению и закреп-

лению знаний и умений, полученных на прошлом уроке, как *урок применения знаний на практике*. Можно утверждать, что дидактические цели урока были достигнуты. Так утверждать позволяет факт абсолютной включенности всех учеников в учебную работу в течение всего времени урока, большой объем выполненных каждым учеником тренировочных упражнений. Достижению целей обучения способствовали дидактические средства наглядности (конверт с цифрами, карточки с примерами, аппликация на доске, графические изображения).

Состоявшийся метод мы вправе рассматривать и как *метод воспитания*, потому что в ходе наблюдения удалось установить факторы, обеспечивавшие процесс формирования целого ряда личностных качеств у всех учащихся и у каждого ученика отдельно (помня о продолжительности этого процесса, не исчерпывающегося одним уроком), — это с одной стороны. А с другой — собеседование позволило установить сознательное и целенаправленное обеспечение этих факторов учительницей, их ситуативное, субъективное усиление и регуляцию, переводящее их в качество педагогических средств.

Анализ показал, что *активное участие* каждого ученика в работе на уроке в течение сорока пяти минут (на каждом уроке) выступает фактором и средством формирования такого качества личности, как *активность*. Состояния внимания, сосредоточенности и организованности в процессе участия в деятельности учебного познания на уроке выступают факторами и средствами формирования адекватных качеств личности — *внимательности, сосредоточенности и организованности.*

В ходе наблюдений ряда уроков в данном классе у этой учительницы было установлено, что большое внимание ею уделяется опрятному виду одежды, рабочего места, учебников и тетрадей учащихся, чистоте лиц и рук (для учеников это уже стало нормой). Данный факт позволяет рассматривать его в качестве существенного фактора и средства для формирования таких качеств личности, как *опрятность и аккуратность.*

В качестве факторов и средств воспитания следует рассматривать доброжелательное взаимодействие, доверительность во взаимодействии, одобрение и похвалу за хорошую и отличную

работу. Эти факторы и средства обеспечивают процесс формирования *положительного отношения* к учебному процессу, к учебной дисциплине, к учительнице, а в конечном счете вызывают желание учиться. Игровая инструментовка позволяет снимать напряжение, утомительность занятий для младших школьников. Доброжелательная обстановка, доверительность на уроках выступают фактором и средством формирования *доброжелательности* как нравственного качества личности, *гуманистических отношений* между участниками процесса.

Физкультминутка в практике уроков этой учительницы — обязательный атрибут, а потому — ярко выраженное педагогическое средство физического развития и воспитания учеников.

В качестве педагогического средства и приема быстрого сосредоточения детей на предстоящей учебной деятельности учительницей использовался личный пример как образец («посмотрите, как я стою»), помня об обязательном условии действенности примера — авторитете и положительном отношении к учительнице.

Анализ записи урока и собеседование с учительницей позволили определить ставившиеся цели и результаты, которые были достигнуты на уроке: овладение вниманием с первых минут урока; включенность каждого ученика в деятельность учебного познания в течение всего урока; поддержание учительницей интереса к учебной деятельности, увлекательность; предметная динамика, темп, ритм урока, плотность; психологическая комфортность учащихся; хорошее настроение каждого ученика; вера учащихся в свои силы; организационная четкость урока.

На уроке отчетливо наблюдалось действие такого фактора, интенсифицирующего образовательный процесс, как постоянный *успех* в работе учеников, к которому стремилась и которого добивалась учительница. Диалектика феномена такова. Исходно успех ученика выступает *целью* учителя. Успех, развиваясь в *результат*, переходит в качество *фактора*, обусловливающего отношение ученика к участию в работе, желание учиться. Осознание учительницей этого фактора, стремление к достижению успеха, к его поддержанию, стимуляции переводит феномен фактора в качество педагогического *средства*.

На состоявшемся уроке осознаваемая учительницей успешная деятельность учеников, их успех выступил фактором и педагогическим средством активизации процесса формирования таких умственных и нравственных качеств личности, как *познавательный интерес, познавательная потребность, чувство человеческого достоинства.* Подтверждением этому послужили следующие наблюдения. После звонка с урока многие ученики еще некоторое время обсуждали решение примеров и задач. Не было расстроенных и унылых лиц. Во взглядах и поведении большинства просматривалось удовлетворение и сознание достойно выполненной работы.

7.2.13. «Слабый» урок

Третий вариант — когда в ходе наблюдения вы видите «слабый» урок. Когда о каком-либо методе трудно вести речь, когда наблюдаются такие приемы учителя, которые не только не способствуют включению класса или отдельных учащихся в активную познавательную деятельность на уроке, а часто даже усугубляют обстановку в классе. Как ни покажется удивительным, но и в этом случае слабая работа учителя и учащихся на уроке составляет метод, входит в него. Этот метод называется методом классно-урочного обучения (Я. А. Коменский).

Доказательством тому, что мы наблюдаем ***Метод,*** служит то, что даже слабая работа субъектов педагогического процесса не останавливает его. В этом великий педагог видел всесилие метода. Метод автором понимался как *самодвижение.* Считалось, что метод сам по себе, даже при посредственной работе учителя, обеспечивает успех. То есть «учитель может быть и плохонький». Надо отдать должное великому открытию в истории человечества, коим является ***Метод классно-урочного обучения и воспитания.*** Требуется очень плохая работа учителя для того, чтобы метод остановился, чтобы урок был «сорван».

В этом случае анализ урока должен происходить уже иначе. Надо сразу же попытаться увидеть *факторы,* которые подавляют, ослабляют и даже могут остановить такой мощный метод, как «самодвижущаяся классно-урочная система (или Метод)». Для

этого надо снова вспомнить структуру педагогического процесса урока, в которой каждый компонент или структура в целом могут оказаться таким фактором.

В первую очередь надо посмотреть на недостатки, носителем которых часто оказывается сам учитель. Но может быть и так, что учитель в целом видит, правильно оценивает ситуацию, пытается с ней справиться, но другой субъект процесса — класс или отдельные ученики — оказывается очень «трудным». То есть надо посмотреть, как обусловливается Метод *факторами учителя и учащихся.*

Далее может быть продолжен более глубокий анализ. Надо внимательно проанализировать *деятельность учителя* и (или) *деятельность учащихся,* то есть педагогическую деятельность и деятельность учебного познания (учебную деятельность). Подспорьем может стать структурный анализ деятельности: предмет, цель, мотивы (потребности, побуждения); предметные действия; поступки, содержание деятельности и результат.

Следующим отрицательным (или положительным) фактором может выступить *взаимодействие* субъектов педагогического процесса. Помним о том, что во взаимодействии следует различать три вектора: учитель — учащиеся, учащиеся — учитель, учащиеся — учащиеся.

Следует проанализировать *цели,* которые ставятся (не ставятся) и *средства,* которые сознаются учителем (использующиеся, не использующиеся, неудачно использующиеся и т. п.).

На уроке возможны *непредвиденные обстоятельства*: появление инопредметных, исключающих познание факторов, как привнесенных в педагогический процесс, так и складывающихся на основе процесса, и т. п.

Внимательно надо проанализировать, как используется учителем (и как следствие — учащимися) *время* урока: наличное время (45 минут); начало, развитие, завершение урока; плотность и динамичность урока. Фактором, влияющим на урок, может оказаться время его проведения. Например, это может быть первый урок (утром), в начале недели (в понедельник) либо урок, который может оказаться последним, шестым уроком в конце недели, в субботу, и т. п.

7.2.14. Запись урока
(первичная, несистематизированная, «хаотичная»)

Урок биологии

9^{б} класс, школа № 395, Санкт-Петербург
Учительница-стажер (студентка) Наталья Евгеньевна
5-й урок

– До урока класс пустой. Учительница готовит материал для работы — записи на доске. Впустила в класс. Урок, по-моему, еще не начался. Волнуется. (Надо себя чем-нибудь занять, не надо проявлять ожидание.) Звонок. Вышла. Вошла: «Ребята, звонок!» Голос тихий: «Давайте поздороваемся». Хорошо настраивает на урок. Добивается спокойствия. Класс податливый. «Разговоры остановили!» В класс входит много опоздавших учеников. Разрешает сесть. Постоянно успокаивает Андрея. «Итак, какую тему мы проходили на прошлом уроке?» В классе разговоры. Шумно. «Так, все! Можно продолжать работать?» «Что изучает экология человека?» Мальчик дает определение. «Давайте вспомним...» Обращается к классу. (Вот здесь надо применять фронтальное обращение!) «А как влияет курение на здоровье?» Вопросы задает, ни к кому не обращаясь. Ответы выкрикиваются. «Чем вредны продукты сгорания?» «Мы составим таблицу. Давайте вспомним, чем опасны отравления свинцом?» Есть активный мальчик, по-моему, Андрей. «Девушка, чем вы заняты?»

– Итак, сегодняшняя тема урока: «Биологические загрязнения и болезни человека». «Пока пишем тему, думаем. Что мы отнесем к биологическим загрязнениям?» Обращается к одному, к другому: «Повтори! А лучше подумать!» Уточняет, дополняет. В классе присутствует учительница биологии. Встала, подошла, успокоила ученика.

– Дается материал под диктовку по теме. «Инфекционные болезни могут возникать при наличии трех компонентов...» Делает записи на доске.

– Излагает материал. Опирается на знания. Все время попадается Андрей, получает замечания. Это активный мальчик. Он постоянно включается в работу. Надо было бы: «Ребята, посмотрите, у нас самый активный Андрей, он молодец. А кто еще знает? И т. д.» Она еще не знает всех учеников по именам. Это плохо.

– Предлагает записать в тетрадь таблицу. По типу урок — введение нового материала. В классе постоянный шумок. Успокаивать можно оцениванием, одобрением и тому подобным за краткие ответы. Вновь обращается к Андрею, но ответ дает другой ученик. Реакция между прочим: «Правильно!» Пошла дальше, не оценила, не выделила, а надо бы! «Девушки, все! Почему разговариваете! На перемене! Хорошо?!» То есть прямая реакция. Вопрос: «Что вызывает холеру?» Отвечает мальчик, но неполно. (Надо использовать фронтальное взаимодействие!) «У кого есть затруднения, поднимите руку!» Тут же появились руки. Реакция на руки неадекватная. Раз сказала, реакция должна быть.

– Вступает в полемику. Этого надо избегать. Надо стараться избегать прямой регуляции поведением.

– Вопрос: «Каковы симптомы гриппа?» Вопрос задает и ни к кому не обращается. Вновь Андрей!

– Раздала карточки с характеристиками болезней. На основании материала надо заполнить предложенную ранее и зарисованную в тетради таблицу. Класс самостоятельно работает. Шумновато. Это при трех присутствующих учителях. В ходе самостоятельной работы у учеников много возможностей для того, чтобы отвлекаться. Надо было стимулировать актуализацией для класса результатов. Надо было позаботиться о методике завершения самостоятельной работы: многие заканчивают раньше, другие еще работают. Учитель должен знать, как зовут каждого ученика — это его инструмент. Нужны динамика взаимодействия, четкость и конкретность обращения.

– «Итак, все меня готовы слушать!» Ждет. Не почувствовала момент. Вновь отвлеклись. Не надо ждать готовности. Внимание привлекается голосом, интонациями, акцентами, паузами и т. д. Домашнее задание. Немножко не успела до звонка.

7.2.15. Анализ урока

Организационно-смысловая и содержательная структура состоявшегося урока

– Подготовка учительницей опорного материала на доске до звонка.

– Организационный момент.

– Повторение темы прошлого урока в форме обращения к классу.

Введение нового материала:

– Актуализация новой темы с опорой на класс.

– Запись материала по теме об инфекционных болезнях под диктовку.

– Устное изложение учительницей нового материала с опорой на знания учащихся.

Первичное закрепление новых знаний:

– Работа с таблицей: разметка, заполнение таблицы с опорой на раздаточный материал. Самостоятельная работа учащихся по заполнению таблицы.

– Домашнее задание.

Результативные характеристики педагогического процесса на уроке

Главный критерий эффективности урока — это включенность класса в учебную деятельность в течение всего времени образовательного процесса. То есть не была достигнута *фундаментальная педагогическая цель*. В активной деятельности участвовало не более одной трети постоянно меняющегося состава учеников. Постоянных участников — пять человек.

Факторы, обусловившие неэффективность педагогического процесса урока

– Отсутствие навыка фронтального взаимодействия с классом. Отчетливо просматривается замысел «опоры на класс» при повторении пройденного и введении нового материала. Учительница ставит вопросы, но ни к кому не обращается, следует за активными учениками. Следствие — выкрики с места, нарушение дисциплины деятельности и взаимодействия в образовательном процессе.

– Неготовность к работе с активными учащимися. Учительница «отстает». Пример — ученик Андрей. Такие активные ученики требуют динамики, быстрой реакции в познавательном взаимодействии.

– Непродуктивность избранных форм работы на уроке: записывание новой информации под диктовку, заполнение таблицы на уроке.

Следствия (результаты)

– Отсутствие внимания (добившись в первые минуты минимальной сосредоточенности, учительница не удерживает внимание класса после появления группы опоздавших учеников).

– Слабая организация работы учащихся (учительница пока еще не владеет техникой фронтального взаимодействия).

– Постоянное переключение учащихся на другие виды деятельности (на уроке много ничем не заполненного времени, нет динамики, сбой ритма, темпа, предметная разряженность урока, как следствие — нарушение дисциплины деятельности и взаимодействия).

– Несобранность, неорганизованность участников образовательного процесса.

– Нехватка «полезного» времени урока (задание на дом учительницей осуществляется после звонка; восприятия и понимания задания учащимися не происходит, прекращается как следствие работы условного рефлекса на звонок).

– Напряженная межличностная атмосфера между учительницей и отдельными учащимися.

– Неверие в учителя (учащиеся имеют возможность сравнивать работу учителей, оценивать; слабая работа учителя — потенциал формирования отрицательного отношения к учебной дисциплине).

– Отсутствие интереса у большинства учащихся к происходящему на уроке, к содержанию темы.

– Полное неучастие отдельных учащихся в работе на уроке в течение всего времени.

– Низкая эффективность образовательной (обучения) функции урока.

– Нравственно формирующая функция урока реализуется со знаком «минус».

7.2.16. Метод в Методе

Вывод состоит в том, что всякий высокопрофессиональный учитель реализует свой индивидуальный *метод в Методе* классно-урочной системы. Понимать это надо следующим образом.

Когда работает «слабый» учитель, то за него «дорабатывает» система. Любой ученик так или иначе входит в *систему* на долгие годы. В системе, помимо уроков, за учителя «дорабатывают» учебные программы, учебники, межпредметные связи. Недоработки своих коллег компенсируют частично другие, более умелые учителя, домашняя работа, внеурочные формы работы (факультативы, кружки, музеи, клубы) и т. п. Так ученики получают образование разного качества, обусловливаемое еще и личными способностями. Из школы выходят «сильные», «средние» и «слабые» выпускники. Система выполняет главную функцию — «учить всех». Это главная цель Метода классно-урочного образования.

Учить качественно «всех всему» оказывается возможным, если в Методе реализуется *индивидуальный метод конкретного учителя.* Если учителю удается реализовать свой метод, то исчезают «слабые» ученики и значительно сокращается количество «средних», увеличивается число «сильных».

У блестящих практиков-методистов, у новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, Т. И. Гончарова, липецкие учителя под руководством К. А. Москаленко) и у других благодаря их *авторским фундаментальным методам* понятия «слабый», «средний» исчезают, все учатся преимущественно на «отлично».

Вывод: каждый учитель должен стремиться найти (разработать, открыть, синтезировать и т. д.) *свой метод.*

В этом в идеале должна состоять главная цель всей системы педагогической практики студентов (наблюдений и анализа, методической и стажерской). К этому должен стремиться каждый практикант.

На этапе практики наблюдений и анализа надо попытаться побывать на уроках у таких учителей, *увидеть метод,* запечатлеть его и представить в виде *опытной методики* в своих отчетах за практику.

26–1435

7.2.17. Умения, навыки и отчет за практику

По итогам практики будущий учитель должен *уметь записывать и анализировать* посещаемые уроки. Результатом практики должен стать навык (способность) осознавать *цели* и *функции* урока, которые ставит и к достижению которых учитель стремится в процессе урока. Важно различать *средства*, *приемы* и *методы*, реализуемые им для достижения целей.

Отчетным документом по результатам практики является систематизированная *запись одного урока («снимок» урока) и его анализ* как состоявшегося метода. Запись урока должна иметь высокое *качество* и *форму опытной методики*, которой мог бы воспользоваться каждый для совершенствования педагогического мастерства. Отчет за практику может быть представлен только в *печатной форме.*

7.3. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ МЕТОДИКИ УРОКА

7.3.1. Научиться готовиться к уроку

Особенность практики состоит в том, что вы впервые оказываетесь в позиции учителя, деятеля, организатора реального педагогического процесса на уроке. Но *чтобы провести урок, надо научиться готовиться к нему.* Это первое умение, которым важно овладеть.

В профессиональной педагогической деятельности существует понятие «поурочный план». По сути, это методика педагогического процесса урока. Методика педагогического процесса — это своеобразный методический сценарий урока.

Для того чтобы практика была успешной, необходима тщательная подготовка к каждому уроку. Тщательность подразумевает детальную аналитическую проработку и запись каждого момента процесса. Подготовиться — означает «прожить» урок накануне.

Половина успеха предстоящего урока зависит от интеллекта, творчества, вдохновения, души, вкладываемой в разрабатываемую методику, именуемую поурочным планом.

Опытные учителя утверждают, что подготовке каждого отдельного урока служит вся профессиональная жизнь мастера, получающая концентрированное выражение в поурочном плане.

У начинающего учителя такого опыта нет. Это многократно увеличивает *необходимость интеллектуально-эмоциональной мысленной репетиции педагогического процесса предстоящего урока, проигрывания его в воображении, в образах, во внутреннем движении.*

В формальном выражении подготовка к уроку получает завершение в детальном прописывании (записи) педагогического процесса в его развитии, с первых мгновений до звонка с урока.

Начинающему учителю важно понять: сценарий урока как особая форма методики педагогического процесса, реализующегося на уроке, получает письменное выражение не для того, чтобы учитель сверял свои действия в ходе процесса. Потребность заглянуть в план — признак неготовности к работе.

Подробная запись — это способ вживания в образ, что помогает мысленно и эмоционально пропустить через себя, «присвоить» — запомнить и прочувствовать пространство, динамику и время урока. Работа над сценарием, методикой — это своеобразная аккумуляция учителем особой энергии урока, которой предстоит вступить в действие в практике. В этом смысле учитель накануне урока — это носитель «заряда» — методики, «двигатель», готовый к пуску педагогического процесса. Методика урока до опыта — приводной ремень в проекции к процессу педагогического развития (обучения и воспитания) каждого ученика и класса в целом.

7.3.2. Цели урока

В зависимости от типа урока за сорок пять минут можно дать новые *знания*. Можно их закрепить, перевести в качество познавательных *умений*, познавательных *навыков*. Цели обучения предопределены учебной программой, темой урока. Важно лишь научиться их отчетливо осознавать и формулировать. Сложнее с целями воспитания.

На уроках происходит развитие мировоззрения, умственное, нравственное, эстетическое, физическое развитие. Вместе с тем за один урок воспитательных результатов достичь невозможно — это с одной стороны. А с другой — *качественно можно работать, если четко осознаешь цели, к которым стремишься.* Противоречие снимается введением понятия «процессуально-педагогические цели». Наряду с целями обучения следует научиться определять процессуально-педагогические цели. *Для каждого конкретного урока в качестве целей должны определяться не качества личности как результат воспитания, а формирующие состояния, в которых эти качества из урока в урок формируются.*

Например, для конкретного урока надо выдвигать в качестве цели не *внимательность* как качество личности, а *внимание учащихся на уроке* как формирующее это и другие качества состояние. Надо планировать не *организованность* ученика и воспитание у него этого качества, а *высокую организацию работы всех детей на уроке.* За урок невозможно воспитать *активность* личности. Теоретически грамотный учитель в качестве цели предусмотрит *активную деятельность каждого ученика.*

Формирующие состояния на уроке: активная, организованная, сосредоточенная, аккуратная, внимательная работа учеников. Это промежуточные, или процессуально-педагогические, цели урока на пути к главным целям — обучения, воспитания, физического развития личности. В основе постановки вопроса — *методология деятельности человека.* Личностью человек становится в делах, действиях, в поступках, в поведении.

7.3.3. Процессуально-педагогические цели урока

Активная учебная деятельность всех и каждого в течение всего урока. Учителю важно сознавать особую цель педагогической деятельности, которая выступает безотносительным к учебной дисциплине, содержанию урока методологическим ориентиром, маяком. Таковой является включенность каждого ученика в активную деятельность учебного познания в течение всего вре-

мени урока. Другими словами, если вам удалось добиться активного участия каждого ребенка, ученика в учебном познании — это значит, что в ваших руках абсолютный формирующий процесс, соответствующий потенциалам познавательного и нравственного содержания базовой деятельности, реализующейся в ходе урока.

Любой учитель может достичь полного сосредоточения класса. Но лишь немногие в состоянии *удерживать активную учебную деятельность всех и каждого в течение всего урока.* Это второе умение, которым важно овладеть. Это трудная для достижения цель. Для ее превращения в результат нужны упорство и постоянный анализ практики педагогической деятельности и взаимодействия с классом.

Эмоциональный положительный настрой учащихся. Хорошее настроение учащихся — цель деятельности учителя. Все происходит в первые минуты урока. Появление учителя либо воодушевляет, захватывает, вызывает ожидание нового, необычного, интерес либо тоску остановившегося времени.

Учитель должен уметь управлять своим настроением. Психологическое состояние учителя проявляется во всем его облике и сразу же становится очевидным для учащихся. Лицо, взгляд, осанка, динамика свидетельствуют о перспективах урока. Учащиеся либо воодушевляются, либо сникают.

Если учитель в качестве реакции, рабочего, формирующего состояния класса хочет получить хорошее настроение, увлеченность, радость и заинтересованность детей, то эти состояния или по крайней мере выражение этих состояний должно присутствовать в облике педагога при его появлении в классе.

Улыбка вызывает улыбку, спокойствие успокаивает, вдохновение воодушевляет, загадочность вызывает интерес, убежденность в важности дела сосредоточивает, энтузиазм захватывает, активный и умелый труд учителя вызывает уважение, активность увлекает.

Эмоционально учитель не может находиться на постоянном подъеме. Обстоятельства часто сильно обусловливают настроение. Но профессионализм требует регуляции внешнего облика.

На уроке учитель имеет право только на положительную эмоциональность, если обстоятельства не предполагают другой инструментовки эмоций. В определенных ситуациях учитель имеет право обнаружить отчаяние, гнев, нетерпимость, возмущение, презрение, безразличие, *регулируя эмоции чувством меры*.

Чувство достоинства учащихся. На пути к сотрудничеству следует предусмотреть переживание учащимися чувства достоинства в успешной деятельности. Учащиеся ждут урока, если испытывают на уроке положительные чувства.

Нравственно ценные переживания человеческого достоинства учащихся — это цель или одна из важнейших педагогических целей учителя. Единственный способ ее достижения — возможность успешно участвовать в учебной деятельности. Это происходит, если ученику сопутствуют настойчивость, терпение, вера в него учителя, умение вовремя прийти ученику на помощь. Это возможно, если учитель тщательно готовится для работы с каждым учеником. Результатом становится вера ученика в себя, в свои силы, желание активно участвовать в работе на уроке.

Успешный урок — цель деятельности учителя. Надо быть готовым к неудачам, но одновременно — нетерпимым к ним. Недопустимы неудачи, следующие из урока в урок. Например, достаточно двух-трех плохих уроков (часто — одного), для того чтобы у учеников сложилось мнение о слабом учителе.

Мнение класса об учителе — новообразование, развивающееся в фактор многократного усложнения педагогической деятельности.

Напротив, два-три успешных следующих друг за другом урока определяют положительный настрой класса, воодушевляют, вдохновляют на перспективу следующих уроков, на положительное отношение к учителю.

Следует вывод о полной самоотдаче в стремлении к успеху особенно на первых уроках. Важно предвосхитить и такие цели, как *ежедневный личный успех ученика на уроках; доброжелательная атмосфера на уроке; сотрудничество учителя и учащихся на уроке* (см. с. 297–299).

7.3.4. Особенности поведения учащихся на первых уроках

Случается, поведение учащихся на первых уроках вводит начинающего учителя в заблуждение. Внимание, сосредоточенность, собранность, готовность к работе и активное участие класса в учебной деятельности учитель-практикант в ряде случаев может ошибочно отнести на свой счет. Так часто происходит, когда действует инерция движения, приобретенная в практике учителя-мастера. Через урок-два учащиеся класса могут «неожиданно» и «необъяснимо» изменить свое поведение. Происходит угасание однажды приобретенной динамики как следствие допускаемых начинающим учителем ошибок.

Другой причиной «внимания» класса может оказаться сам практикант — его внешность, одежда, манера поведения и т. п. Бывает, класс разглядывает учителя целый урок. Если учитель вовремя верно не оценит ситуацию, не переведет внимание на предмет деятельности (на познание), интерес к нему быстро пропадет, ученики сумеют чем-нибудь заняться. Следствием становится слабый урок.

Следует вывод о необходимости проявления удвоенного внимания практиканта к своим первым «удачным» урокам. Руководством должны стать самоанализ, критичность.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА УРОКА

7.3.5. Эмоциональная настройка на урок

Методика педагогического процесса предполагает эмоциональную настроенность на предстоящий урок. Учитель не сможет качественно провести урок, если не проделает над собой определенную психологическую работу. Первый раз такая настройка происходит в процессе разработки методики предстоящего урока *объективно*. Готовясь к уроку накануне, учитель естественным образом «переживает» урок. Однако между подготовкой к уроку и самим уроком проходит некоторое время. Оно заполняется раз-

ными обстоятельствами, а значит и разнообразными переживаниями, не имеющими к уроку никакого отношения. Накануне урока учитель может испытать большую *радость* или сильное *огорчение*. Это может произойти за две-три минуты до урока. Сильные эмоции блокируют все остальные чувства. В этом случае *учитель должен сознавать свое нерабочее эмоциональное состояние*. Должна произойти быстрая субъективная, то есть *управляемая, эмоциональная настройка* на предстоящий урок.

Такая настройка особенно необходима начинающему учителю, потому что все происходит впервые и сопровождается большими переживаниями.

Психологическое переключение на урок обязательно происходит и в практике мастеров, опытных учителей. Осознаваемый эмоциональный взрыв направляется ими на разрушение блокирующих состояний уже иного качества — будничности, привычки, успокоенности. Вдохновение и энтузиазм должны «бежать впереди» учителя. Так утверждают учителя-мастера.

В этот момент важно вооружиться следующим пониманием ситуации:

– твои переживания — это твои личные проблемы;

– твое сильное эмоциональное состояние — это дестабилизирующий фактор для предстоящего урока (радость — не в меньшей мере, чем огорчение);

– привычка, будничность, успокоенность — факторы тормозящие, парализующие эффективную деятельность;

– ученики не имеют никакого отношения к твоим состояниям, к твоим проблемам;

– на уроке должен состояться полноценный и эмоционально уравновешенный образовательный процесс, независимо от чего бы то ни было;

– у начинающего учителя нет права на снисхождение (например, по причине отсутствия опыта);

– у учителя нет права плохо работать или портить настроение учащимся;

– учитель обязан сделать над собой усилие, для того чтобы перейти в состояние отрешенности от всех без исключения проблем, кроме успешного проведения урока;

– каждый урок — ценность;

– абсолютные цели учителя: психологическая комфортность учащихся в процессе познания, хорошее настроение каждого ученика, доброжелательная атмосфера на уроке;

– важно мысленно «проверить» свое лицо, перед тем как войти в класс;

– в последний момент, перед дверью класса надо сконцентрироваться и дать себе мощную эмоциональную установку на успех;

– важно эффектно войти в класс.

7.3.6. Эффектное появление учителя в классе

Вхождение учителя в класс — «момент истины». Нет другой такой ситуации, в которой бы учащиеся так мгновенно и точно определяли «суть» учителя (стоит ли к учителю и уроку относиться серьезно). Все последующее время урока (уроков) идет подсознательная проверка сделанных выводов.

Главный эффект появления учителя в классе — настройка учащихся на серьезную работу. Такое знание может помочь учителю.

Никто не скажет, как «войти в класс». То, что у одного может дать результат, у другого может выглядеть смешным! Можно лишь рекомендовать продуктивные впечатления, наиболее желательные и немедленные, о которых следует позаботиться: *динамичность, собранность уверенного в себе, доброжелательного, но серьезного человека, настроенного на оптимальную работу, знающего, что надо делать в каждый последующий момент.*

Считается, что ученик должен немедленно подготовиться к уроку после звонка. Это типичная ошибка начинающего или неопытного учителя.

К успеху можно оказаться ближе, если осознать, что *ученик никому ничего не должен!*

Учащиеся действительно настраиваются, готовятся к уроку, если это предопределено всей предшествующей практикой взаи-

модействия с учителем, если это стало традицией в предвосхищении уроков по конкретной учебной дисциплине. Чаще всего это происходит не потому, что ученики «почитают» правила поведения, записанные в каком-нибудь нормативном документе. Так происходит, если это стало нормой в практике учащихся, которым известно, что на уроке для этого не будет времени. Уроки у таких учителей характеризуются динамичностью, а главное — плотностью (будет рассмотрено ниже).

Этого не происходит в практике «слабых» учителей. Опыт учащихся подсказывает им, что можно не торопиться. Учителем теряется много времени в начале урока на выяснение отношений.

Практикант допускает подобную ошибку по другой причине. Он идет на свой первый урок! Много готовится! Переживает! *Возникает иллюзия важности события* и для учащихся.

Начинающему учителю *надо осознавать будничность любого урока для учеников.*

При отсутствии положительных традиций настройку на урок дает *эффектное появление учителя в классе.*

Искусство начинается в практике, в которую «нельзя войти дважды», поэтому каждый учитель находит свое всегда неповторимое решение. Главное — думать, искать, настраиваться, проецировать на себя практику мастеров.

Искать и думать следует вплоть до появления в классе. Часто оптимальным поведением становится импровизация, обусловленная мгновенным решением.

7.3.7. Овладение вниманием с первых минут урока

Весь вид и действия вошедшего в класс учителя должны источать динамику профессионала, размеренность уверенного в себе человека, доброжелательность сильной личности.

Форма оптимального эффекта появления учителя — *полное внимание класса и каждого ученика.* Этот драгоценный миг важно удержать и перевести в качество всего времени урока.

7.3.8. Быстрый переход к работе

Удерживать внимание класса в течение урока возможно единственным способом. Это немедленный переход к работе, в которой накануне *прохронометрирован каждый момент урока,* учтены свои действия и действия каждого ученика, *исключены «пустоты»* в едином и непрерывном образовательном процессе. Внимание класса обусловливается всеобщей занятостью.

7.3.9. Занятость каждого ученика в учебном познании

Работа учителя с классом или учеником предполагает обязательную *предметную и динамичную занятость каждого субъекта образовательного процесса.*

Это может быть объяснение, изложение, введение нового материала с одновременным выяснением познавательного самочувствия учащихся (обучение с динамичной опорой на знания учащихся — фронтальный прием взаимодействия).

Это может быть проверка знаний у отдельного ученика с опорой на класс либо в это время весь класс выполняет другие задания учителя.

Может быть сочетание форм речевого, письменного или аудиовзаимодействия учителя со всем классом с одновременным выполнением индивидуальных заданий отдельными учащимися (например, у доски).

Правило первое: *в ходе изложения нового материала непрерывно наблюдайте за состоянием внимания каждого ученика. Поддерживайте внимание всего класса и отдельных учащихся краткими, точными, динамичными контролирующими обращениями. Избегайте беспредметной морализации!*

Правило второе: *сначала дается задание классу, и лишь после того, как весь класс начал работать, учитель может перейти к индивидуальному взаимодействию с отдельным учеником в разных формах. Но не наоборот!*

Правило третье: *если индивидуальное задание выполнено, ученик не должен простаивать (например, у доски) в момент работы учителя с классом.*

Варианты действий: учитель, заметив, что работа учеником выполнена, немедленно переключает внимание класса на завершенную работу и сочетает разные формы ее проверки. Либо ученику предлагается возвратиться на свое место и принять участие в работе класса. Завершив общую работу, важно немедленно переключиться на анализ выполненного индивидуального задания (в сочетании разных форм).

7.3.10. Плотность урока

Неослабевающее внимание класса обеспечивается плотностью урока.

Плотность урока — это максимальное количество выполняемой учащимися работы во времени и пространстве урока, характеризующемся тесной, прочной логической взаимосвязью всех его компонентов.

Количество выполняемой учащимися на уроке работы зависит от опыта учителя и от опыта класса, привыкшего работать много или не привыкшего работать на уроках по данному предмету.

Для обеспечения максимальной плотности урока в незнакомом классе на предстоящих «своих» уроках надо: 1) накануне побывать на уроках по всем без исключения дисциплинам; 2) определить оптимальный опыт выполнения классом максимального количества работы за урок; 3) спроецировать предполагаемую работоспособность класса на количество материала планируемого урока.

Правило: *недопустимо меньшее количество работы, чем обычно выполняется на уроках по данному предмету в классе, в котором вы проходите педагогическую практику. Ученики, привыкшие и желающие работать на уроке много и напряженно по любимому предмету, не прощают учителю вялую, лишен-*

ную живости работу. Допустима адекватная либо бóльшая плотность урока.

Отсутствие опыта у учителя может компенсироваться тщательной предварительной подготовкой к уроку (см. параграф 7.3.1 «Научиться готовиться к уроку»). Факторами, способствующими оптимальной, плотной работе на уроке, выступают динамика, ритм, темп урока.

7.3.11. Динамика, ритм, темп урока

Динамика — это движение и ход развития образовательного процесса на уроке под влиянием различных факторов. Можно утверждать, что образовательный процесс находится в движении и развитии, если класс и каждый ученик *включен в активную деятельность учебного познания* в течение всего времени процесса.

Критерием динамики выступает ритм урока.

Ритм урока — это последовательное чередование форм деятельности учащихся, происходящее с определенной частотой, это налаженная и размеренная деятельность учащихся.

Динамика урока обусловливается темпом.

Темп урока — это интенсивность развития образовательного процесса на уроке, заданная скорость выполнения познавательных действий, заданий.

Темп — основной инструмент увеличения полезного времени урока. Полезным в объеме урока является *время выполнения учеником предметных действий познания.* Увеличение полезного времени характеризует качество урока. Фактором и средством увеличения полезного времени урока выступает интенсивность действий, деятельности, реакций учителя. Учитель должен уметь быть неожиданным, подвижным, необычным, интересным.

При подготовке к уроку важным является мысленное соразмерение пространственно-временных возможностей урока. Такая практика потенциальна развитием профессионального чувства меры времени и ритма. *Чувство меры времени и ритма урока — фактор и средство удержания внимания учащихся.* Сигналом к

чередованию форм деятельности учащихся на уроке является не столько выполнение запланированной работы, сколько ослабевающее внимание учеников. *Ритм урока — основной инструмент управления вниманием класса.*

Правило: *ослабевает внимание учащихся — немедленно смените форму работы.*

7.3.12. Активность класса

Под активностью класса подразумевается непрерывающееся в течение всего времени урока совершение предметных действий познания в учебной деятельности.

Достигнув активного состояния класса на уроке, можно быть уверенным — идет активный процесс овладения знаниями, познавательными умениями и навыками, а также активный процесс нравственного развития личности — каждой личности и класса в целом.

Выполнение предметных действий на уроке осуществляется учащимися по-разному, в разных формах и проявлениях — восприятия на слух, письменных, устной речи и в их сочетании. Одни учащиеся активно включены в деятельность, но не обнаруживают внешней активности. Другие стремятся взаимодействовать в познании с учителем и друг с другом. Учителю важно учитывать эти особенности.

Надо научиться различать действительную и имитируемую предметную активность ученика. Надо научиться работать с такими учениками.

Во-первых, необходимо заранее изучить класс, каждого ученика. Для этого важно побывать на уроках по разным учебным дисциплинам в классе, в котором вы собираетесь проходить практику. Надо не только заприметить учеников, склонных избегать активной работы на уроке, но и постараться понять, почему это происходит. Для работы с такими учениками нужна дополнительная подготовка, специальная. Накануне надо думать, как с ними работать.

Важно интенсивно запоминать имена и фамилии всех учеников. Это необходимо не только для того, чтобы можно было готовиться к уроку дифференцированно, но и чтобы быть в состоянии управлять классом. *Недопустимы обращения типа «девушка!», «молодой человек!», «мальчик!»* и т. п.

Важно научиться также работать с активными учениками не только в познании, но и *в познавательном взаимодействии на уроке.* Для работы с такими учащимися также необходима дополнительная подготовка.

Правило: *недопустимо сдерживать потребность ученика в познавательном взаимодействии с учителем.*

Следствием постоянного неудовлетворения потребности обнаруживать свои знания может стать недовольство работой учителя, разочарование в нем. Это типичная ошибка начинающих учителей.

Объяснение тому «простое». Активные в познавательном взаимодействии учащиеся, с одной стороны, не дают включиться в работу ученикам с замедленной реакцией, мышлением, «забивают» их, а с другой — «мешают» учителю. Ведь он запланировал работу с другими учениками и не учел активность первых.

Закономерность: *активность отдельных учащихся может помешать налаженной и размеренной деятельности на уроке, если учитель специально не подготовился для работы с активными учениками.*

Для обеспечения активности всего класса служит *дифференцированная подготовка* учителя в ходе разработки методики педагогического процесса урока.

Важно специально готовиться для работы с «недисциплинированными» учащимися. Цель такой работы — их *активное участие в учебной деятельности.*

В каждом классе есть свои «недисциплинированные» ученики. Так их называют за то, что они, как правило, не участвуют в учебной работе класса. Отвлекаясь, то есть занимаясь другими делами, они, таким образом, нарушают дисциплину деятельности и познавательного взаимодействия на уроке.

Закономерность: *проблема дисциплины немедленно снимается, если учителю удается включить ученика в активную работу на уроке.*

7.3.13. Дифференцированная подготовка учителя к уроку

Готовясь к работе с «недисциплинированными» учениками, важно их знать. Этому служит предварительное наблюдение, изучение класса до начала «своих» уроков в ходе педагогической практики. Составив представление об учениках, следует руководствоваться следующими общими методическими указаниями.

Определив цель, учителю остается вооружиться средствами включения «недисциплинированного» ученика в учебную деятельность. Цель может быть достигнута, если средства будут адекватными. Подобрать соответствующие средства можно, определив причину неучастия в деятельности.

Чаще всего ученик не хочет учиться, отвык учиться, потому что уже не может учиться без помощи. Требуется систематическая, серьезная индивидуальная помощь, дополнительная работа, а это уже проблема не одного или десяти ближайших уроков. Вывод — дисциплина деятельности и познавательного взаимодействия такого ученика *на конкретном уроке* может быть достигнута только лишь в результате его *посильного участия в учебной деятельности.* Посильное участие предполагает задания пониженной трудности. Возникает проблема *педагогического такта.* Ученик будет уклоняться от работы, если это затрагивает его самолюбие, ущемляет его достоинство в глазах одноклассников. В действие должна быть включена «щадящая педагогика».

Правило: *пониженная трудность заданий для отдельного ученика не должна быть явной для всего класса.* Здесь должно работать искусство мастера.

Соответственно оценивать работу таких учеников следует адекватно достижениям их уровня. Важно принципиально отказаться от сравнительных оценок, то есть от оценок в сравнении с ответами

сильных учеников. Хороший или отличный ответ уровня слабого ученика должен оцениваться как «хороший» или «отличный». Главная цель — постепенно *втягивать ученика в работу на уроке,* вызывая вкус успехами, смыслом участия в деятельности.

7.3.14. Работа с активными учащимися

Особого внимания требуют к себе активные ученики. Это, как правило, хорошо подготовленные учащиеся, привыкшие к высокому статусу в классной среде, к уважению, вниманию к себе, к своему мнению. Это увлеченные учащиеся, привыкшие на уроке много работать, быть опорой учителя. Очень часто, особенно в старших классах, такие ученики бывают глубоко сведущими в какой-то конкретной области знаний, превосходя в ней эрудицией не только одноклассников, но и учителя. Это иногда приводит начинающего учителя в замешательство, в смущение.

Недопустимо, чтобы такой ученик оказался в оппозиции к практиканту, к учителю. Активные учащиеся часто бывают нетерпимы к методическим ошибкам учителей.

Наиболее типичной ситуацией, осложняющей работу на уроке, оказывается *неготовность практиканта к динамичной, ритмичной, плотной работе, к интенсивному познавательному взаимодействию,* в частности с наиболее активными учащимися, которые опережают учителя в работе.

На первых порах может оказаться не лишней «нейтрализация» активных учеников специальными индивидуальными заданиями. Хотя подобный прием должен быть не более чем эпизодом на одном-двух уроках, чередуемым с другими. Важно помнить о повышенной потребности таких учеников к активному познавательному взаимодействию.

В конечном счете, надо *немедленно осваивать навык активного, динамичного, познавательного взаимодействия с классом* и в особенности с активными учениками. *Надо все время идти на опережение.*

Готовность к работе с активными учениками должна стать правилом. Это достигается *дифференцированной* подготовкой к

уроку. Правилом должна стать разработка для каждого урока специальной методики деятельности и взаимодействия с самыми активными учащимися класса.

Учитель преуспеет в педагогическом мастерстве и результативности, если овладеет искусством фронтального взаимодействия и оценочной стимуляцией деятельности на уроке.

7.3.15. Фронтальное взаимодействие на уроке

Современному учителю важно владеть методикой фронтального взаимодействия с учащимися на уроке. Во фронтальном взаимодействии реализуются организационные, дидактические и воспитательные функции. При умелом применении фронтального взаимодействия на уроке достигается полное включение всего класса в учебную деятельность, обостряется внимание, усиливается сосредоточенность, активизируется мыслительная деятельность учащихся.

Фронтальное взаимодействие служит эффективному выявлению знаний, их закреплению, расширению познавательного, информационного диапазона, нейтрализации нарушений дисциплины на уроке, удовлетворению повышенной потребности в познавательном взаимодействии наиболее активных учащихся.

Воспитательный эффект состоит в формировании постоянной готовности учащихся к напряженной и серьезной работе на уроке. Успешная и оцениваемая на каждом уроке деятельность вызывает желание трудиться, формируются отношения сотрудничества.

Важнейшим методическим компонентом во фронтальном взаимодействии является постоянное и динамичное оценивание работы учащихся. Методика обладает возможностью оценивания большого количества учащихся на каждом уроке (особенно с помощью цветных жетонов). Получает смысл подготовка к каждому уроку. Оценка стимулирует желание трудиться больше и лучше.

Подробно «Методика фронтального взаимодействия на уроке» рассматривается нами в параграфе 6.9.

7.3.16. Как правильно завершить урок

Многие учителя заканчивают урок словами: «Урок окончен, все свободны». Эти слова должны произноситься за две-три секунды до звонка.

Для того чтобы урок закончить по звонку, надо специально готовиться.

Особенно это необходимо для практиканта. Начинающий учитель не обладает чувством времени. Чувство времени — это профессиональное качество, приобретаемое в результате большой практики.

Отсутствие опыта должно компенсироваться образно-эмоциональной тренировкой по разработанному методическому сценарию — поурочному плану накануне урока. Важно постараться мысленно представить, попытаться прочувствовать процесс урока. Надо попытаться прохронометрировать смену форм деятельности, мысленно ощутить ритм урока.

Правило (для начинающего учителя): *перед уроком сверить часы со школьными звонками, в ходе урока контролировать и соразмерять процесс по часам.*

Классический урок завершается домашним заданием и оценкой работы учеников.

Свободная структура урока оставляет свободу выбора за учителем. Некоторые дают задание на дом в начале урока. Это удобно — происходит неспешное и полноценное объяснение домашнего задания.

Часто методический замысел требует завершения урока заданием. Нужен опыт, чтобы верно рассчитать время. При отсутствии такового лучше иметь временной запас.

Грубейшим антипедагогическим действием является задержка учителем класса с урока после звонка! Учитель не имеет ни морального, ни нормативного права компенсировать свою плохую работу временем учащихся, предназначенным для отдыха.

Следует накрепко усвоить — причин для оправдания не существует! *Не хватило времени — к уроку подготовился неудов-*

летворительно. Любая незавершенная работа после звонка теряет смысл: условный рефлекс блокирует восприятие.

7.3.17. Домашнее задание

Важно грамотное видение места домашнего задания в классно-урочном образовательном процессе.

Домашнее задание — это обязательный компонент в структуре *Метода* классно-урочного обучения и воспитания учащихся.

Споры «задавать — не задавать» имеют отношение лишь к методической стороне вопроса. *Обучение без задания на дом могут позволить себе только очень высокого уровня мастера, учителя-методисты.* Это означает, что обучение, введение нового материала и прочное закрепление знаний учителю удается в полной мере осуществлять на уроке. Это могут делать единицы. Такой опыт нельзя переносить в массовую практику.

Массовая классно-урочная практика осуществляется массовым учительством. Массовый учитель — это средних способностей человек. Домашнее задание самим замыслом *массового обучения* предназначено для доработки, для закрепления полученных знаний учеником в процессе индивидуальной работы дома.

Домашнее задание — это форма вторичного закрепления знаний, полученных на уроке.

Задания для домашних упражнений должны быть типовыми, то есть хорошо знакомыми ученикам по работе на уроке. Особенно важны задания и домашние занятия для учеников со слабой памятью.

Необходимо владеть методикой задания на дом.

Для разъяснения и записи домашнего задания учителем должно быть предусмотрено на уроке специальное время. Ход задания предусматривает активное привлечение внимания учеников к каждому упражнению, его актуализацию, повторное разъяснение. Многие учителя считают целесообразным выполнение в оставшееся время урока одного-двух типовых вариантов из домашнего задания. Учитель должен быть уверен, что задание понятно всем, доступно для выполнения, по силам каждому ученику.

Домашнее задание может быть дифференцированным. Для «сильных» — усложнение вариантов, для «слабых» — упрощенные варианты. Не следует забывать при этом о педагогическом такте, чувстве достоинства ученика и о щадящей методике во взаимодействии с учащимися.

7.3.18. Подведение итогов и оценка работы учащихся

Критерием мастерства является умение оценивать работу учеников на уроке. Высоким считается мастерство учителя, если в классе в количестве 30–35 человек работа каждого ученика оценивается через урок, а работа в группе из 12–15 человек — каждый урок. Работа мастера характеризуется преобладанием у учащихся отличных и хороших оценок.

Следует руководствоваться логикой ученика. Если учитель ставит отметки практически на каждом уроке — есть смысл готовиться к каждому уроку. Вероятность получить оценку на каждом уроке — это мотив систематического внимания и участия в учебной работе.

Ученики с желанием включаются в учебный процесс, если уверены в «справедливых» оценках; если знают, что учитель радуется успехам и переживает их неудачи.

Отличные и хорошие оценки — это результат не только отличной и хорошей работы учащихся, но это и результат методически верной работы учителя.

Правило первое: *недопустимо сравнительное оценивание работы учащихся.*

Правило второе: *работа «слабого» ученика непременно оценивается «хорошо» или «отлично», если его устные ответы или письменная работа соответствуют хорошей или отличной оценке в его «зоне ближайшего развития» (другими словами, если это соответствует максимуму актуальных возможностей ученика).*

Правило третье: *недопустимо использование оценок в качестве средства наказания.*

Правило четвертое: *не следует акцентировать внимание класса на неудачных ответах ученика.*

Правило пятое: *к каждому удачному ответу, успеху следует привлекать внимание всего класса, особенно если это достижения «слабых» учеников (с максимумом такта).*

Правило шестое: *оценки должны быть выставлены в классный журнал и проанализированы до звонка с урока; оценки в дневники могут быть выставлены сразу после звонка или в любое свободное время.*

7.3.19. Умения и навыки практиканта по результатам практики

По завершении методической практики студент должен приобрести следующие умения и навыки:

– научиться разрабатывать методику педагогического процесса урока (поурочный план);

– овладеть практическими умениями проведения урока;

– научиться начинать урок, не теряя ни одной минуты;

– научиться удерживать внимание класса на протяжении всего времени урока;

– научиться включать весь класс и каждого ученика в активную работу в течение всего времени урока;

– научиться обеспечивать плотность, ритм, темп, динамику урока;

– научиться создавать на уроке комфортную психологическую атмосферу доброжелательности, хорошего настроения, желания участвовать в образовательном взаимодействии на уроке;

– овладеть умением дифференцированной подготовки и работы с разными группами учащихся («сильными», «средними», «слабыми»);

– овладеть методикой задания на дом;

– овладеть методикой оценки учебной работы учеников на уроке;

– научиться рассчитывать время урока.

7.3.20. Отчет по результатам методической практики

В качестве письменного отчета студент должен представить *разработку опытной методики одного из лучших своих уроков с анализом* (например, по образцам «снимков» уроков, представленных в первой части настоящего пособия).

– В анализе следует указать, считает ли практикант, что *на уроке состоялся педагогический процесс уровня, соответствующего представлениям об индивидуальном методе работы учителя*, либо это была работа, соответствующая минимальным требованиям с невыраженными (слабо, неотчетливо выраженными) признаками метода. Если на уроке состоялся индивидуальный метод, указать его признак или признаки (фундаментальное педагогическое *средство*), проанализировать формирующие потенциалы, функции метода и их реализацию на уроке.

– В аналитической части студент должен указать *тип урока*, продемонстрировать умение определять *цели урока* — обучения и процессуально-педагогические.

– Практикант должен уметь показать свое *видение формирующих потенциалов, заключенных в процессуально-педагогических целях,* реализованных (нереализованных) в процессе урока (потенциалов умственного, мировоззренческого, нравственного формирования личности, эстетического, физического развития). Указать в анализе, насколько процесс педагогического развития личности был управляемым, регулировался учителем.

– Проанализировать совершавшиеся на уроке предметные *действия*, использовавшиеся *формы* педагогической деятельности, применявшиеся *частные средства, частные методы, педагогические приемы*. Показать их организационный, обучающий и воспитательный замысел, результативность.

– Проанализировать *эффективность реализации сущностных функций урока — обучения и воспитания.*

– Проанализировать *формирующие функции урока*, их педагогическую, целенаправленную регуляцию, управляемость (изложение, объяснение, разъяснение, упражнение, приучение, убеждение, внушение, разрешение проблемы, иллюстрация, поиск,

исследование, пример, требование, наказание, поощрение, стимулирование и т. п.).

– Раскрыть методику домашнего задания. Показать, в какой мере выполнимость домашнего задания была обеспечена работой на уроке; использовались ли дополнительные и специальные упражнения, примеры для разъяснения задания. Обосновать дидактическую необходимость задаваемой на дом работы. Проанализировать и обосновать объемы задания. Указать и обосновать место домашнего задания в структуре урока. Учитывался ли в задании разный уровень подготовленности учащихся?

– Изложить методику оценки знаний (полный опрос, фронтальная работа — поурочный балл, письменные, индивидуальные, дифференцированные ответы, работа у доски, сочетание форм и т. п.). Указать количество оценок, выставленных за урок; соотношение отличных, хороших, удовлетворительных, неудовлетворительных оценок. Обоснование успеваемости. Традиции (или их отсутствие) совместного переживания, общей радости и гордости за успехи одноклассников.

– Провести анализ времени по структуре урока, временных затрат (организационный момент; полезное время урока — введение нового материала, закрепление, контроль знаний; домашнее задание; оценка работы учащихся). Указать, имело ли место непродуктивное использование времени — опоздания на урок, нарушения дисциплины учениками, полемика, назидания, споры и т. п.; была ли завершена работа на уроке до звонка.

– Провести критический самоанализ: что удалось особенно, что не удалось и по какой причине.

7.4. СТАЖЕРСКАЯ ПРАКТИКА

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОЯСНЕНИЕ

7.4.1. Воспитывающее обучение

Стажерская практика предназначается для закрепления опыта, полученного в ходе методической практики, и для приобретения умений и навыков *воспитывающего обучения.*

Вспомним о том, что процесс нравственного развития личности на уроках — это процесс объективный. Нравственное воспитание на уроках — это процесс субъективного усиления объективных факторов нравственного развития личности. В данном случае понятия «нравственное развитие», «воспитание» употребляются в широком значении, подразумевая весь спектр возможных воспитательных влияний в образовательном процессе на уроках: *нравственных, эстетических, физической культуры, культуры поведения, формирования мировоззрения* и т. п. Другими словами, учитель сознает и сознательно усиливает влияние совокупности факторов на развитие и воспитание личности на уроках.

Факторов, оказывающих воспитывающее влияние на учащихся в образовательном процессе на уроках, много. Это могут быть факторы внутренние и внешние.

Внутренние факторы действуют на ученика непосредственно в образовательном процессе на уроке. *Внешние факторы* находятся за пределами уроков.

Практиканту сложно «объять необъятное». Практика ограничена временем. Поэтому для стажерской практики рекомендуется сосредоточиться на внутренних формирующих факторах и на одной или нескольких воспитательных проблемах, которые решаются непосредственно в практике уроков.

7.4.2. Воспитание дисциплинированности учащихся на уроке

Можно было бы обратиться к практике воспитания на уроках любых других качеств личности. Выбор *дисциплинированности* обусловливается прагматическими соображениями.

Дисциплина на уроках — это наиактуальнейшая педагогическая проблема, потому что это проблема вечная. Никакие иные проблемы воспитательного свойства объективно не становятся актуальными для учителя, даже не возникают в сознании практика, пока не снимается проблема дисциплины на уроке.

С другой стороны, временные параметры стажерской практики позволяют не только решить проблему дисциплины на уроках, но и обеспечить условия для формирования дисциплинированности как качества личности.

Дисциплина — это качественная характеристика педагогического и образовательного процессов на уроке.

Дисциплинированность — это понятие, которым обозначается одно из многочисленных *нравственных* качеств личности.

7.4.3. Дисциплина

На уроках дисциплина измеряется двумя главными параметрами. Первый — это дисциплина деятельности. Второй — дисциплина взаимодействия.

Дисциплина деятельности. На уроках речь идет о дисциплине учащихся. Деятельность учащихся — это учебная деятель-

ность. Значит, речь идет о дисциплине учебной деятельности. Учебная деятельность — это предметная деятельность познания. Она складывается из учебных действий. В действиях ученики овладевают знаниями, познавательными умениями и навыками. Но всякое действие, как только начинает совершаться, развивается в качество *поступка*. Учебное действие ученика — это нравственное или безнравственное обстоятельство как для самого ученика, так и для людей, с которыми его учебная деятельность связана, успехи и неудачи в учебном познании, успеваемость, неуспеваемость.

Таким образом, *дисциплина деятельности измеряется направленностью действий-поступков на познание.*

Но на уроках дисциплина деятельности ученика (ее нарушение) прямо никому не мешает. Нормальному течению педагогического процесса на уроке мешает нарушение дисциплины взаимодействия его субъектов. Попросту говоря, *нарушение дисциплины взаимодействия — это такое поведение ученика, в котором он перестает выполнять предметные действия познания и вступает с другими учениками во взаимодействие иной предметной направленности,* или «отвлекается» и «отвлекает» других.

Нарушение дисциплины взаимодействия на уроках часто становится большой проблемой для начинающих учителей и для многих учителей со стажем.

Дисциплина взаимодействия. Педагогический и образовательный процессы на уроках реализуются в форме предметного взаимодействия его субъектов — учителя и учащихся. То есть в основе дисциплины взаимодействия на уроке следует различать деятельность учителя и деятельность учащихся. Деятельность учителя — это педагогическая деятельность. Деятельность учащихся — это деятельность учебного познания. Учебное познание организуется учителем, поэтому *все предметные действия-поступки учащихся на уроках обусловлены деятельностью и предметным взаимодействием учителя с ними.* Нет сомнения, что все предметные действия учителей всегда, безусловно, направлены на предмет педагогической деятельности, на образование учащихся. *Причиной же нарушения дисциплины чаще всего оказываются ошибки во взаимодействии с учащимися, допускаемые учителями.*

С другой стороны, умело организованное взаимодействие учителя с учащимися на уроке становится фактором активной

предметной деятельности учащихся, что соответствует дисциплине деятельности. Следствием дисциплины деятельности учащихся становится и дисциплина взаимодействия. Осознание учителем ошибок в педагогическом взаимодействии в качестве *причины* нарушения дисциплины на уроках, осознание педагогического взаимодействия как *фактора* дисциплины на уроках переводит умело *организованное педагогическое взаимодействие* в качество педагогического *средства* достижения *дисциплины* — важнейшего качественного параметра урока.

7.4.4. Дисциплинированность

Дисциплинированность — это нравственное качество личности, которое формируется исключительно в дисциплине деятельности и в дисциплине предметного взаимодействия. Подобно тому как активность формируется в активности или в активной деятельности; доброжелательность или отзывчивость — в практике, в деятельности, характеризующейся гуманистическими действиями-поступками; любовь к Родине — в упражнении чувств (во внутренних, психологических действиях), начинающемся в раннем детстве с переживания колыбельной песни, народных сказок, песен, плясок, с участия в народных обрядах, с переживания и «присвоения» народных традиций и т. п.

Если вам удалось включить весь класс в работу, если вам это удается делать из урока в урок, с позиций *методологии деятельности*, можете быть уверены — *идет процесс формирования дисциплинированности как нравственного качества личности.* Причем этот процесс характеризуется единством, одновременным формированием самых разнообразных качеств личности. Состояние включенности в работу на уроке характеризует дисциплину урока, в которой идет процесс формирования не только *дисциплинированности*, но и таких качеств, как, например, *активность, внимательность, усидчивость, организованность, собранность* и многих других. Если состоянием *дисциплины деятельности* уроки будут характеризоваться продолжительное время, можно быть уверенным в том, что идет процесс формирования таких качеств, как *познавательный интерес, познавательные потребности* и т. п.

Состояние дисциплины на уроке снимает проблему, и мы перестаем употреблять само понятие. С этого момента учитель может переходить к осмыслению, к организации, к интенсификации самых разнообразных формирующих потенциалов урока, его *воспитательной функции* самого широкого диапазона. Проблема дисциплины возникает тогда, когда дисциплины нет.

7.4.5. Педагогическая практика воспитывающего обучения

Подготовка к первому уроку стажерской педагогической практики кроме методической разработки урока должна предполагать готовность к оценке состояния *дисциплины деятельности* учащихся и *дисциплины взаимодействия* с учителем и одноклассниками в ходе урока.

Задание 1

а. Оцените дисциплину деятельности учащихся по следующим показателям:

– включенность в учебную деятельность класса и каждого ученика в течение всего урока;

– внимание, сосредоточенность, собранность, организованность в деятельности учебного познания класса и каждого ученика.

б. Оцените дисциплину взаимодействия учащихся на уроке по показателям:

– активное стремление к познавательному взаимодействию с учителем;

– непознавательное взаимодействие учащихся друг с другом (нарушение дисциплины взаимодействия на уроке);

– дисциплина прямого взаимодействия с учителем (реакция на обращение учителя к ученику, на замечания, на прямое требование).

Оценка дисциплины деятельности и взаимодействия на первом (втором) уроке должна получить вещественное выражение в лаконичном, но содержательном описании состояния дисциплины по каждому показателю. Оцените каждый показатель по пятибалльной шкале.

Задание 2

Оцените собственную педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие на первом уроке практики по следующим показателям:

– эффектное появление учителя в классе;

– овладение вниманием с первых минут урока;

– быстрый переход к работе (к предметной деятельности);

– организованная работа детей в познании на уроке;

– включенность каждого ученика в деятельность;

– сосредоточенность, собранность, аккуратность, опрятность (в предметных действиях, во внешнем виде учащихся и т. п.);

– напряженная, упорная работа, самостоятельный или коллективно организованный труд каждого;

– активность класса;

– неослабевающее внимание класса в течение всего урока;

– поддержание учителем интереса в познании, увлекательность, мотивация деятельности;

– насыщенная предметность совершаемых действий;

– предметная динамика, темп, ритм, плотность урока;

– сотрудничество субъектов образовательного процесса урока;

– актуализация личного успеха учащихся;

– доброжелательная атмосфера на уроке;

– психологическая комфортность учащихся в процессе познания;

– хорошее настроение каждого ученика;

– вдохновение в деятельности;

– осознание практической и нравственной ценности познаваемого материала;

– культура деятельности, культура общения;

– вера ученика в свои силы, вера в учителя;

– взаимосвязь всех этапов урока;

– логическая целостность, композиция, организационная четкость урока;

– результативность и т. д.

Оценка собственной педагогической деятельности и педагогического взаимодействия на первом (втором) уроке должна получить вещественное выражение в письменном самоанализе с

четким выделением размышлений по каждому показателю (кратко, лаконично, но содержательно). Кроме того, оцените каждый показатель по пятибалльной шкале.

Задание 3

Постарайтесь в ходе педагогической стажерской практики учесть собственные ошибки и исправить их (по параметрам педагогической деятельности и педагогического взаимодействия).

Задание 4

а. Оцените дисциплину деятельности и дисциплину взаимодействия в классе по показателям, отраженным в задании 1, на последнем или предпоследнем уроке стажерской практики в письменном анализе и по пятибалльной шкале.

б. Оцените свою педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие на последнем или предпоследнем уроке практики по показателям, представленным в задании 2. Проведите конкретный анализ по показателям, по которым произошли подвижки, качественные положительные (или отрицательные) изменения в деятельности и познавательном взаимодействии с учащимися.

Задание 5

Сравните показатели дисциплины деятельности и познавательного взаимодействия учащихся на первом и последнем уроках стажерской педагогической практики. Проведите письменный сравнительный анализ изменений в деятельности и поведении учащихся на уроках. Установите связи и зависимости дисциплины учащихся и качества работы учителя на уроке. Укажите, что вам удалось в большей мере, что еще не получилось, постарайтесь осмыслить в анализе причину и наметить способы преодоления неудач.

7.4.6. Отчет за стажерскую педагогическую практику

По завершении стажерской педагогической практики студент представляет руководителю практики по кафедре педагогики *письменный аналитический отчет.* Структура отчета соответствует заданиям, отраженным в разделе 7.4.5.

Таблица методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса

28–1435

Время

1. Обстоятельства и факторы формирования		
	Субъект педагогического процесса — учитель	Объект педагогического процесса — ученик (класс)
Формы коммуникативные	1	8
Формы речевые	2	9
Формы гуманистических проявлений	3	10
Формы письменные, графические	4	11
Формы организационно-предметных действий	5	12
Формы инструментовки педагогического процесса	6	13
Формы оценки	7	14

Время:
- историческое;
- развития самого процесса (начало, апогей, завершение);
- временное отношение к другим процессам (которые предшествуют или следуют);
- место процесса в астрономическом времени (первый, последний урок, первая, вторая половина дня; начало, середина, конец недели, месяца, года и т. п.);
- темп, ритм, динамика, плотность педагогического процесса урока.

3. Процессуально-педагогические цели — производные		
	По параметрам характеристик субъекта педагогического процесса — учителя	По параметрам объекта педагогического процесса — ученика, класса
Формы предвосхищаемых процессуально-педагогических факторов, развивающихся в педагогические средства	47	48
4. Непредвиденные ситуативные обстоятельства		

Время

Время			
личности в педагогическом процессе			
Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
15	22	29	36
16	23	30	37
17	24	31	38
18	25	32	39
19	26	33	40
20	27	34	41
21	28	35	42
2. Педагогические средства			
Присущие педагогическому процессу	Конструктивные	Привносимые	Технические
43	44	45	46
методообразующие факторы и средства формирования личности			
Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
49	50	51	52
и факторы формирования личности			
Время			

Фрагмент 1

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Субъект педагогического процесса — учитель	Объект педагогического процесса — ученик
Формы коммуникативные	1 Интонации, ударения, акценты Дикция сила голоса Паузы, тембр Мимика: взгляд, движение мышц лица, артикуляция Жестикуляция Движение перемещение по классу	8
Формы речевые	2	9
Формы гуманистических проявлений	3 Доброжелательность Доверительность Отзывчивость Одобрение, похвала, ласка Осуждение Уважение мнения учащихся Честность, порядочность, правдивость Справедливость, объективность (например, в оценке) Вежливость Вера в ученика, уважение личности ученика	10
Формы письменные, графические	4	11
Формы организационно-предметных действий	5 Самообразование учителя Обязательная тщательная подготовка к уроку, поурочное планирование Подбор учебного материала Организация учителем своего рабочего места	12

Фрагмент 2

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
Формы коммуникативные	15	22 Прямое обращение с точным указанием действий, с требованием, замечаниями, что делать, как себя вести, как выполнять, обращение к разуму, к здравому смыслу ученика
Формы речевые	16 Лекция Рассказ Вопрос Выразительное чтение Размышления вслух Объяснение Разъяснение Изложение	23 Беседа Работа с текстом Полный индивидуальный опрос Фронтальный опрос Зачеты Семинары, практикумы, внеклассное чтение Консультации Лабораторные занятия Работа с новыми понятиями
Формы гуманистических проявлений	17 Повышенное внимание к отстающим и неподготовленным к уроку ученикам	24 Постоянная помощь затрудняющимся учащимся (в разных формах)

Фрагмент 3

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
Формы коммуникативные	29	36 Приветствие учителя всем классом, стоя за партой (за столом)
Формы речевые	30 Речевка (хором) Девиз (хором) Цитата (например, о величии русского языка) Комментирование (индивидуальное) Озвучивание эпизодов из произведений, с картин, иллюстраций (ролевое, индивидуальное) Фонетические упражнения (хором) Чтение вслух (индивидуальное, по очереди, фронтальное) Устная работа у доски (индивидуальный ответ) Устная работа с места (стоя, не вставая) Чтение про себя раздела по учебнику с последующим коллективным анализом Устная расшифровка опорной схемы Проговаривание, многократное повторение (хором)	37
Формы гуманистических проявлений	31	38

Фрагмент 4

	I. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе	
	Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
Формы письменные, графические	18 Записи на доске, систематизирующие, например, факты, события Работа на доске с комментированием Изготовление «опорных схем» Запись на доске домашнего задания (с последующим разъяснением, анализом, разбором, выполнением аналогичных упражнений и т. п.)	25 Письменный опрос
Формы организационно-предметных действий	19 Контроль и индивидуальная консультация самостоятельной работы учащихся (например, проходя по рядам) Задание на дом в начале, в ходе, в конце урока Регламентация деятельности учащихся Увеличение нагрузки сильным ученикам Чередование форм деятельности учащихся Свободное творческое структурирование урока Обучение без домашнего задания	26 Объяснительное взаимодействие с учеником у доски по затрудняющему всех вопросу с опорой на класс Уточняющее дополнительное объяснение вопроса классу через отвечающего у доски (или с места) ученика с дополнением и корректировкой учителем Наводящее или доказательное взаимодействие задач, примеров с пояснением на доске Совместный просмотр и анализ слайдов Индивидуальная работа с учащимися у доски Совместное планирование предстоящей работы на уроке Совместное продумывание игры Игры: КВН, путешествия, соревнования, викторины, экскурсии по иллюстрациям, деловые игры, спектакли Урок-праздник, урок-смотр знаний Выполнение части домашней работы в классе под руководством учителя

Фрагмент 5

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
Формы письменные, графические	32 Диктант Сочинение (сочинения-миниатюры) Письменные упражнения (в тетрадях, на доске) Решение примеров, задач (в тетрадях, на доске) Составление «опорных схем» (в тетрадях, на доске) Запись новых понятий в словари Рисуночное письмо Краткие письменные ответы Творческие работы	39 Одновременное выполнение задания одним учащимся у доски с комментированием, а всем классом в тетрадях (например, решение задач, примеров, грамматический разбор предложения) Взаимное редактирование, рецензирование
Формы организационно-предметных действий	33 Самостоятельная работа с учебником Работа над ошибками Самостоятельная работа в тетрадях Самопроверка Работа учащихся за столом учителя (индивидуальная, групповая) Работа по заданиям в карточках	40 Взаимопроверка работ учащимися Работа парами

Фрагмент 6

	1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе	
	Субъект педагогического процесса — учитель	Объект педагогического процесса — ученик
Формы инструментовки педагогического процесса	6 Вдохновение, эмоциональная настроенность на урок Демонстрация интереса учителя к материалу, увлеченности своим предметом, убежденности в важности предмета, творческий энтузиазм Поступки, поведение, педагогический такт учителя Активный труд учителя на уроке Интерес к искусству, музыке, поэзии, к спорту Учитель в позиции консультанта, помощника, друга Умение отвлечься и вновь организованно возвратиться к предмету, к работе — «лирическое отступление» (например, пошутить и т. п.) Внешность, одежда Требовательность, строгость Верность слову Регуляция учителем своего настроения Спокойствие Ирония Профессиональная «непринужденность»	13 Перегруппировка учащихся по способностям Перегруппировка учащихся по признаку альтернативы мнений Формирование коллектива Группирование учащихся в трудовые бригады Произвольная группа или пара учащихся Группа учащихся-лаборантов Ученик-консультант по учебному предмету Игровая инструментовка объекта педагогического процесса: «режиссер», «звукооператор», «реквизитор», «корреспондент» и т. п.

Фрагмент 7

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
Формы инструментовки педагогического процесса	20 Вводная организующая информация (организационный момент урока) Выдвижение целей деятельности учащихся Выдвижение ведущей идеи, акцент на главном Блоковое, тематическое изложение материала Реализация межпредметных связей Связь с современностью, историей своего края «Уроки обобщения» с участием учителей по другим дисциплинам (например, литературе, изобразительному искусству, истории, музыке) Музыкальные, поэтические моменты Опережающие задания Тематический урок	27 Специальная последовательность действий учителя (например, сообщается всему классу условие и лишь после этого учащийся вызывается к доске) Опора на мнение учащихся, на их практический опыт Точное указание времени, отводимого для самостоятельной работы Перевод индивидуального ответа ученика в объяснение и уточнение материала для всего класса Актуализация, установка на важность, мотивировка деятельности учащихся Согласование учителем своих действий с классом Поднятие руки (методика обратной связи) Изложение материала с педагогически намеренными ошибками, неточностями Импровизация в процессе урока Аудиовизуальное взаимодействие со всем классом во время полных ответов отдельных учащихся Обращение к учащимся на «Вы»; местоимение «мы» во взаимодействии учителя с учащимися на уроке «Тихий» опрос Демонстрация эксперимента «Огорчение» неуспехами ученика

Фрагмент 8

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе	
	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
Формы инструментовки педагогического процесса	27 Направление непроизвольно возникающих ситуаций на педагогические цели Создание ситуации неожиданности, новизны Лексическая смысловая инструментовка Лексическая инструментовка внушения Интригующая инструментовка «Нашептывание на ухо» «Задания в темноте» Режим Опора на положительное в личности ученика, на индивидуальные особенности Опора на специфические особенности класса, группы, коллектива детей Опора на актуальный психологический, интеллектуальный и моральный потенциал класса, на настроение, темперамент Свободный выбор индивидуального задания Последовательная постановка вопросов (таким образом, «слабые» ученики получают образец ответов) Контрольная проверка изложений-миниатюр по билетам Работа учащихся по желанию Чередование, смена видов деятельности, напряжения и разрядки учащихся Литературный «суд» над героями произведений Специальная педагогическая инструментовка, переводящая учащихся в участников сказочного сюжета Музыкальный фон (например, музыка, имитирующая взлет ракеты) Игровая инструментовка: отправление в страну «Океанию» на корабле; подготовка рюкзаков — то есть вооружение знаниями; «Математический океан»; страна «Сосчитай-ка», остров «Умножение»; «исторический мел», который не пишет с ошибками; «откапывание собаки», которая зарыта; «Заковыка» и т. п.; звон колокольчика, предваряющий занимательные упражнения; появление вопросительного знака (нарисован на планшете), предваряющего исследовательскую работу

Фрагмент 9

1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе		
	Деятельность учащихся	Взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем
Формы инструментовки педагогического процесса	34 Театрализованные моменты: чтение одной и той же фразы несколькими учащимися с перевоплощением, с определением победителя Задания: нарисовать ложь Хлестакова, добро и зло, страдания Печорина; послушать и написать, о чем шепчут деревья; написать сочинения на грамматическую тему: «Сказ о причастии», «О суффиксе Ся», «Похождения суффикса Я» и т. д. Восприятие на слух с закрытыми глазами Изготовление учащимися друг для друга кроссвордов, ребусов, шарад, лото, «хитрых» заданий Учащиеся сами определяют, «подсказывают» учителю, что необходимо повторить для лучшего усвоения нового материала Выполнение заданий со скрытыми ошибками, их обнаружение и анализ Выбор правильного ответа из ряда вариантов Рифмованные минутки чистописания Изготовление детьми иллюстрированных словариков Рисование афиши к предполагаемому спектаклю по изучаемому произведению Изготовление рукописных «книг» (начальная школа) Сочинения и изложения: миниатюры, по опорным словам, по личным впечатлениям, по смыслу пантомимы и т. д. Планирование по параграфу учебника Защита творческих работ, выполненных дома Сжатый пересказ на время	41 Коллективное составление сказки (каждый по одному предложению) Выполнение всем классом заданий, подготовленных отдельным учеником, на соответствующее правило (предвосхищается консультацией учителя) Соревнование Инсценировки

Фрагмент 10

	1. Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе	
	Субъект педагогического процесса — учитель	Объект педагогического процесса — ученик
Форма оценки	7 Выражение сугубо личной позиции учителя при оценке тех или иных событий, неординарных ситуаций	14
	Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
	21 Оценивание по пятибалльной системе Поурочный балл Цветные жетоны Записывание отметок на доске Оценивание от 5 баллов по нарастанию до 6 (5,1; 5,3; 5,5...) Рабочий (личный) журнал учета знаний с тринадцатью балльными оцениваниями: 1; 2–; 2; 2+; 3–; 3; 3+; 4–; 4; 4+ и т. д. Выставка лучших тетрадей, работ Уроки, на которых ставится только «отлично» или ничего Задания на выбор с предопределенной отметкой на «5», на «4», на «3» Вручение значков, звездочек и т. п.	28 Устное поощрение, похвала, одобрительная улыбка Сообщение вслух всему классу об индивидуальных успехах отдельных учащихся Восхищение или доброжелательное удивление отличным или хорошим ответом Аргументация оценок Открытый учет знаний (группировка детей по успеваемости: 5–4; 4–3; 3–2) Оценка деятельности группы учащихся (например, «по рядам»): в процессе урока накапливаются оценки за индивидуальные ответы, а группе выводится общая
	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
	35 Самооценка Самооценка письменных работ по ошибкам, выявленным учителем (учитель оценок не выставляет)	42 Взаимооценка (например, по результатам взаимного опроса) Общественная оценка (класс оценивает отдельных учащихся)

Фрагмент 11

2. Педагогические средства	
Присущие педагогическому процессу	Конструктивные
43 Технически оборудованный класс, кабинет Книги (учебники, справочники, художественная литература и т. п.) Классная доска (в том числе доска-книжка, подвижная, в «кабине» и т. п.) Таблицы (алгоритмов, хронологические, с рисунками, опорными схемами и т. п.) Географические карты, атласы Иллюстрации Тетради для письменных работ (в том числе для записи новых понятий, словари, тетради обратной связи, с опорными схемами и пр.) Планшеты настенные, постоянные в кабинете Дневник Ручка, шариковая, чернильная, карандаши, цветные мелки	44 Опорные сигналы (В. Ф. Шаталов) Конструктивные детали в художественном произведении (Е. Н. Ильин) Сборники с опорными схемами Тетради по теории предмета Образцы (предметных действий, поведения, речевые и т. п.) Таблицы комплексной наглядности (К. А. Москаленко) Опорные схемы (С. Н. Лысенкова) Опорные конспекты Сигнальные карточки, таблицы Индивидуальные доски (для работы мелом)
Привносимые	Технические
45 Альтернативное мнение (например, противопоставляемое мнению учебника) Использование игрушек (например, кукольный театр) Информация из других источников (из газет, журналов и т. п.) Письменная работа на полиэтиленовой пленке или на стекле (с последующим проецированием и просмотром на экране) Переносная изоляционная стенка на столе Магнитная доска с аппликациями Информация, учебный материал «про запас» Демонстрация опыта сверх программы	46 Компьютер Экранная аппаратура Кино Учебное телевидение Радио Аудио- и видеомагнитофоны Проигрыватель Слайды Диапозитивы

Фрагмент 12

3. Процессуально-педагогические цели — производные методообразующие факторы и средства формирования личности		
	По параметрам субъекта педагогического процесса — учителя	По параметрам характеристик объекта педагогического процесса — ученика
Формы предвосхищаемых процессуально-педагогических факторов, развивающихся в педагогические средства	47 Авторитет, пример учителя Культура общения с учащимися Эрудиция учителя, творческая направленность Интеллигентность, гражданственность Артистизм, актерское мастерство Красивая, изящная, оригинальная речь, образный язык Логика, ход рассуждений, умозаключений Профессиональная, адекватная реакция на спонтанные ситуации Чувство времени	48 Формирующие состояния: активность на уроке, включенность в работу, сосредоточенность, организованность, собранность, аккуратность, внимательность, дисциплинированность, исполнительность и т. п. Хорошее настроение учащихся Готовность к сотрудничеству Эмоциональный положительный настрой учащихся, чувство успеха Заинтересованность Устойчивое внимание Интерес к происходящему на уроке Вера в учителя Вера в себя, в свои силы Вдохновение Раскованность учащихся, возможность высказать, оспаривать свое мнение Волевые усилия учащихся Нравственно ценное общественное мнение
	Деятельность учителя	Взаимодействие, общение учителя с учащимися
	49 Плотность, динамика, темп, ритм деятельности Взаимосвязь всех этапов урока Логическая целостность Результативность Доступность Научность Связь с жизнью Аргументированность	50 Взаимопонимание, взаимоуважение Сотрудничество, содружество Психологическая комфортность Доброжелательная атмосфера Деловая обстановка Обеспечение возможности проявить себя каждому Снятие утомленности у детей

Фрагмент 13

3. Процессуально-педагогические цели — производные методообразующие факторы и средства формирования личности		
	Деятельность учащихся	Взаимодействие, общение учащихся друг с другом и с учителем
Формы предвосхищаемых процессуально-педагогических факторов, развивающихся в педагогические средства	51 Творческая, исследовательская, проблемная, занимательная, перспективная, необычная, эвристическая и т. п. деятельность учащихся Активная мыслительная, познавательная деятельность учащихся Включенность в поиск Активное восприятие Дисциплина деятельности на уроке Работа каждого ученика на протяжении всего урока	52 Взаимопомощь, взаимовыручка (как процесс, как реальное действие) Обратная связь учителя с учащимися в разных формах Сотрудничество, товарищеское взаимодействие Сострадание, сопереживание (в разных формах проявления)

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ

ВОСПИТАНИЕ — педагогически организуемое нравственное развитие человека на основе складывающихся и регулируемых отношений между людьми. Нравственное развитие понимается в самом широком смысле как собственно нравственное развитие личности и как функция нравственного развития в процессе умственного, эстетического, трудового и физического развития человека.

ВОСПИТАННОСТЬ — результат воспитания, качественная личностная характеристика человека культурного.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ШКОЛЫ — объективно-субъективная функция единого процесса педагогического развития и формирования личности учащегося в школе. Объективность заключается в единстве образовательного процесса. Процесс познания — это интеллектуальное, нравственное, эстетическое, мировоззренческое обстоятельство для развивающейся личности. Воспитательной функция может рассматриваться лишь с момента ее субъективного усиления, регуляции учителем. Без целевой направленности функция возвращается в качество формирующего фактора.

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ — аспект дидактики, который раскрывается в диалектике учебных действий и поступков — основы единства учебной деятельности и поведения в ней.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — суть жизни человека, способ существования, развития личности. Именно деятельностью в противоположность инстинктивной активности животных или бесцельной активности страдающих

слабоумием людей выделяется человек разумный. Деятельность — один из главных факторов развития сознания, приобретения навыков действий, привычек поведения, совершения поступков, а потому одновременно источник познания актуального сознания личности и потенциальное средство проецируемого развития человека.

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕОРИЯ — это источник знания о сущности, закономерностях развития личности и одновременно источник педагогических средств организации управляемого, контролируемого, заданного, целенаправленного развития ребенка, человека.

ДЕЙСТВИЕ — кратчайший пространственный компонент деятельности.

ДИАЛЕКТИКА ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ — наиболее совершенный метод познания действительности.

ДИНАМИКА УРОКА — движение и ход развития образовательного процесса на уроке под влиянием различных факторов.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ — форма вторичного закрепления знаний, полученных на уроке.

ЕДИНАЯ ШКОЛА — единая система общего образования. Ее основной признак — единая образовательная программа, единый учебный план для любой школы, исключающие возможность возникновения образовательных тупиков. Главный признак единой российской школы в XX веке — единая образовательная программа на территории страны для всех без исключения ее граждан, гарантирующая право прямого продолжения образования в системе высших образовательных учреждений, включая университет.

ИСКУССТВО (педагогический аспект) — это не суть педагогики, а высшая степень качества педагогической практики.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ — индивидуальное продвижение ученика, его индивидуальный путь в классно-урочной системе в присущем ему темпе в овладении общей, единой учебной программой.

КОЛЛЕКТИВ — группа лиц, объединенная нравственно ценными целями и деятельностью, характеризующаяся отношениями ответственной зависимости и наличием органов самоуправления.

КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК — такая форма образовательно-педагогического процесса, в которой структура урока регламентируется обязательностью ее компонентов, последовательностью взаимного расположения и временем их реализации.

КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР — влияние и участие церкви в обучении и воспитании детей.

КОММЕНТИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ — фундаментальное педагогическое средство, с помощью которого синтезируются в единый процесс главные формирующие функции урока: обучение, закрепление и проверка знаний. В основе — психофизиологический инструментарий: единство восприятия на слух, мышления, воспроизведения и закрепления двигательного образа записываемого слова; зрительного восприятия и закрепления; кинестезических ощущений — действий языка, губ, гортани при проговаривании слова.

ЛИЧНОСТЬ (педагогический аспект) — идеал, соответствующий представлениям о человеке современной ему культуры. Конкретизируется эрудицией, интеллектом, нравственными, этическими, мировоззренческими — культурными качествами; понятие для всеобъемлющего обозначения педагогической цели. См.: *Цель педагогическая.*

МЕТОД ОБЩИЙ (ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ) — всеобъемлющее понятие, которым обозначается авторская практика педагога. Признаком такой практики является базовое, фундаментальное педагогическое средство, обусловливающее и раскрывающее методику в целом и частном.

МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ — практика, процесс достижения педагогической цели. Метод един по строению и природе с педагогическим процессом, но не тождествен ему. Метод педагогический и педагогический процесс различаются формирующими потенциалами, а также функционально, телеологически, местом, временем, продолжительностью, формами реализации и т. п. Признаком метода, позволяющим вычленить метод из педагогического процесса как часть из целого, является педагогическое средство. См.: *Педагогическое средство.*

МЕТОД ЧАСТНЫЙ НЕЗАВИСИМЫЙ — метод автономный, функционально не связанный с общим или фундаментальным методом.

МЕТОД ЧАСТНЫЙ ПРОИЗВОДНЫЙ — такой метод, который обусловливается фундаментальным педагогическим средством, характеризующим метод и методику работы учителя, педагога в целом (является производным от общего метода).

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ — «снимок» той части педагогического процесса, в которой реализуются функции педагогического метода; методика представляет собой одномоментный срез метода; это системное изложение сути метода, его логики, принципов, замысла, назначения; методика — это сложное многофункциональное педагогическое средство, предназначающееся для достижения комплекса педагогических целей, в отличие от простых, монофункциональных средств.

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ — педагогическая методика, в названии которой делается акцент только на одной сущностной функции единого процесса педагогического развития и формирования личности — на воспитании. Функциональные аспекты возможной направленности формирующего процесса — нравственный, эстетический, мировоззренческий и т. п.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ — функциональное обозначение методики, в которой выделяется обучение как важнейший сущностный аспект единого процесса педагогического развития и формирования личности. В системном анализе главным звеном, структурным компонентом выступает предметное содержание учебной дисциплины.

МЕТОДООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ — педагогический фактор, потенциальный развитием в педагогическое средство, то есть в сущностный и определяющий компонент метода, методики.

МОТИВ (педагогический аспект) — реализовавшаяся потребность или побуждение, которыми объясняются совершенные действия, поступки, деятельность, поведение (либо бездействие, несовершение поступка).

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА — процесс и результат непрерывно реализующихся потребностей и побуждений к действиям, деятельности, поступкам, поведению. Нравственное и эстетическое содержание мотивационной сферы — фактор формирования, образования адекватных качеств личности.

МОТИВИРОВКА — объяснение совершенного действия, причины, по которой был совершен поступок. Мотивировка может совпадать с действительным мотивом действия, поступка. Мотивировка, не совпадающая с истинным мотивом, может быть осознаваемой (намеренное искажение причины, мотива) и неосознаваемой (неверная самооценка, самоанализ).

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ — сущностные функции процесса педагогического развития и формирования личности ребенка. Едины в силу единой сути человека, но различаются психологическими основаниями, природой; различаются телеологически: результатом обучения

становятся знания и интеллектуальное развитие, результатом воспитания — развитие нравственное, эстетическое, мировоззренческое, физической культуры.

ОБУЧЕНИЕ — педагогически организованное умственное развитие через овладение знаниями, с помощью знаний, через овладение познавательными умениями и навыками на основе естественного, объективного, природного развития человека, «саморазвития организма».

ОБРАЗОВАНИЕ — понятие многозначно: 1. Культурное преобразование человека в соответствии с идеальными представлениями о личности в целом или об отдельных сторонах, качествах явления. Образование человека — это его преобразование в культурную личность. 2. Реальный образовательный процесс, в котором происходит умственное, нравственное, многостороннее развитие человека, ребенка. 3. Образование как понятие отражает не только педагогически организованные реальные процессы образования детей, но и системы образовательных учреждений, планов, программ, проектов, образовательных стандартов и т. п. 4. Самое широкое понятие, обозначающее процесс развития личности, ее становления под влиянием природных, общественных и культурных факторов.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (с позиций научного предмета педагогики) — процесс развития человека в онтогенезе под непрерывным влиянием сопровождающих его всевозможных объективных и субъективных факторов — организованных, стихийных, познанных и непознанных.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕССЫ — две стороны единого процесса педагогического развития ребенка.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУПИК — невозможность прямого продвижения в образовании, необходимость возвращения на исходные образовательные позиции. Потерянное время, как правило, исключает такую возможность.

ОБЩЕНИЕ — вид деятельности. Предмет общения — другой человек. Особенность — в непременной обусловленности побуждений к общению другой деятельностью. Беспредметное общение, то есть общение, в котором имеют место два лица, но отсутствует предмет общего интереса, общих потребностей, является слабым, бесперспективным для развития. После удовлетворения элементарных первичных потребностей при отсутствии иного предмета общение угасает.

ОБЩИЙ МЕТОД — всеобъемлющее понятие, характеризующее практику учителя в целом. Признаком такой практики является базовое, общее или фундаментальное педагогическое средство, выступающее всеобъемлющим признаком методов и методик.

ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИКИ (как первопричина педагогики) — ребенок. Возрастной аспект: человек-ребенок; человек-подросток, человек-юноша, человек-взрослый. См.: *Первообъект педагогики.*

ПЕДАГОГИКА — наука об образовании как сущем культурной реальности. Это дает основания рассматривать педагогику не только как прикладную, но и как «чистую» науку.

ПЕДАГОГИКА НЕНАСИЛИЯ — методологически ошибочное понятие. Факт насилия в педагогической практике является аномалией, анахронизмом, что немедленно ведет к изменению качества и сути явления. Действительная педагогика исключает насилие. Вопрос ставится так: либо есть педагогика, но тогда нет насилия, либо есть насилие, но тогда не приходится вести речь о педагогике. Педагогика и насилие — понятия взаимоисключающие. См.: *Суть педагогики.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — профессиональная, систематическая, предметно- и целенаправленная деятельность, с отчетливым осознанием факторов и средств развития ребенка, реализуемая на определенном содержании, в специальных пространственных и временных формах педагогического процесса.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС — основная форма реализации педагогической практики, целенаправленное и организуемое педагогом формирующее движение в объективном развитии ребенка от исходного качественного его состояния как объекта воспитания в направлении конечной педагогической цели — личность человека, в разных формах организации процесса.

ПЕРВООБЪЕКТ ПЕДАГОГИКИ — ребенок, являющийся первопричиной педагогики как практики в филогенезе человека, нашедшей отражение в педагогической теории, первичный мотив педагогической деятельности до опыта.

ПЕРЕВОД МОТИВОВ общения в мотивы деятельности — один из способов включения учащихся в формирующий процесс, суть которого состоит в том, что общение всегда особым образом «проникает» в другую деятельность. Пересечение познания и общения происходит в педагогически организованном взаимодействии субъектов, включенных в предметную деятельность.

ПЛОТНОСТЬ УРОКА — максимальное количество выполняемой учащимися работы во времени и пространстве урока, характеризующегося тесной, прочной логической взаимосвязью всех его компонентов.

ПОБУЖДЕНИЕ — потребность, требующая реализации в том или ином предмете, или внешнее влияние, воздействие, прямое или опосредованное принуждение к совершению тех или иных действий, поступков.

ПОЗНАНИЕ ЗАКОНОВ ОБРАЗОВАНИЯ — познание законов сущего культурной реальности, новой, вторичной действительности, присущей современному человечеству, цивилизации.

ПОЛЕЗНОЕ ВРЕМЯ УРОКА — время урока, в процессе которого происходит овладение новыми знаниями.

ПОСТУПОК — действие в практике конкретного человека, выступающее для окружающих людей, природы и для совершающего действие нравственным или безнравственным обстоятельством. Поступком действие становится с момента «присвоения» этого действия субъектом. Рассуждать о действиях в «чистом» виде можно либо до опыта (когда действие находит выражение в инфинитиве: читать, писать, решать, считать, чертить и т. п.), либо после опыта в анализе предметной результативности, отвлекаясь от нравственно ценных характеристик. Поступок — это нравственный, эстетический, мировоззренческий, культурный аспект действия в практике, анализе, осмыслении, оценке.

ПОТРЕБНОСТЬ — психологическое качественное образование, внутреннее побуждение к деятельности, к совершению действий, поступков. Может быть осознаваемой, неосознаваемой, неясно осознаваемой.

ПОУРОЧНЫЙ БАЛЛ — оценка работы ученика не за полный индивидуальный ответ, а за работу в течение всего урока по ответам главным образом во фронтальном взаимодействии.

ПРЕДМЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — реальность осязаемая или мыслимая, в которой реализуются потребности человека.

ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ — действия, направленные на предмет потребностей (побуждений), реализующихся в определенном виде деятельности.

ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — действия учителя, направленные на обучение и (или) воспитание учащихся в учебной деятельности (в любой другой деятельности).

ПРЕДМЕТ НАУКИ — сторона, аспект, свойство, часть, особенность, окружение или обстоятельство для объекта, выделяемые для познания и практики. Это универсальный научный инструмент и критерий проверки отношения теорий к данной науке.

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ НАУЧНЫЙ — процесс педагогического развития и формирования ребенка в личность.

ПРИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ — кратчайшая и наименьшая пространственно-временная часть педагогического процесса. Педагогический прием по своей природе, по сути един с методом и педагогическим процессом, имеет единую структуру. Главные отличительные признаки — дискретность (прерывность), непродолжительность воздействия, преобладающая процессуальная сущность.

ПРОЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ — то же, что абстрактная методика, то есть методика или проект, предвосхищающий развитие организованного образовательного процесса, например метод проектов В. Х. Кильпатрика и т. п.

ПРОЦЕСС — суть и способ существования сущего, реальности, действительности, осознаваемое или неосознаваемое движение, непрерывное изменение, развитие или деградация, как возможные для наблюдения, так и невидимые.

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ (педагогический аспект) — единые в предмете педагогики понятия, но не тождественные по смыслообразующим функциям, практическим характеристикам. Развитие личности непрерывно, неравномерно, противоречиво, характеризуется подъемами, спадами, качественно-количественной обусловленностью, переходами. Формирование — субъективно обусловливаемое, целенаправленно регулируемое развитие личности; понятие служит для обозначения условной завершенности развития, для анализа результатов и прогнозов развития; другое значение — возникновение новых форм развивающегося явления.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА — процесс положительных количественных и качественных психофизиологических, физических, морфологических, деятельностных, поведенческих и культурных изменений в человеке-ребенке.

РИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ — возможность неудачи, которую учитель может допустить исключительно в отношении самого себя. Рисковать учитель может своим авторитетом, именем, методическим замыслом и т. п. Учитель не имеет права рисковать результатами обучения и воспитания, здоровьем, жизнью ребенка.

РИТМ УРОКА — последовательное чередование форм деятельности учащихся, происходящее с определенной частотой, налаженная и размеренная деятельность учащихся. Основной инструмент управления вниманием класса.

СВОЙ МЕТОД — возникает как динамический срез насыщенного профессионального сознания учителя, помноженного на достаточный педагогический опыт, на относительно длительную педагогическую практику.

СИСТЕМА — одномоментный срез процесса, иерархия его структуры относительно аналитически выделенного системообразующего звена.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ — один из способов познания педагогических явлений, процессов; по сути представляет собой аналитический метод познания действительности.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ — понятие, в котором раскрываются количество и качество информационно-нравственного воздействия на формирующуюся личность в тех или иных формах образовательно-педагогического процесса. Характеризуется общеобразовательной или прикладной направленностью (формальное или материальное образование); узостью, широтой и глубиной (утилитарное или энциклопедическое); обязательностью (образовательный минимум); номенклатурой учебных дисциплин (предметное, комплексное или профильное обучение).

СРЕДСТВО — предмет или действие, соотнесенное с целью мысленно или практически примененное для ее достижения.

СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ — любая реальность, явление в природе, в обществе, в мышлении человека, предметы, действия как обстоятельства для формирующегося ребенка, человека во всех их проявлениях, в общем и частном, обстоятельства, входящие в окружение личности реально и мыслимо, сначала в абстрактном представлении организатора образовательного процесса, а затем в педагогическом процессе, то есть в практике, соотносимые с педагогической целью.

СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — ученик, испытывающий потребность в познании и совершающий предметные действия, направленные на ее удовлетворение. Познавательная потребность — конечная цель организованного интеллектуального развития личности. Она достигается лишь в активной включенности ученика в деятельность познания. Средства, побуждения, «приводные ремни» включения в деятельность могут быть различными при условии их соответствия моральным критериям.

СУТЬ ПЕДАГОГИКИ — явление состоит в практике культурного преобразования (образования) человека, отражаемой в методиках, обобщаемой в теориях, исследуемых в их историческом развитии. Сущностное свойство педагогической практики — созидание личности в соответствии с нравственными ценностями.

ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ — бихевиористическая образовательная технология, в которой дидактическая цель выступает системным звеном в цепи: цель — действие — результат. Например, цель — произношение (умение и навык); средство — произношение (действия ученика); результат — произношение (умения и навыки правильного произношения) и т. п.

ТЕМП УРОКА — интенсивность развития образовательного процесса на уроке, заданная скорость выполнения познавательных действий, заданий. Темп — основной инструмент увеличения полезного времени урока.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ — 1. Практика и методика обучения с помощью обучающих машин (Сидней Пресси, 20-е годы; Б. Ф. Скиннер, 1968 г.), позже методы компьютерного обучения. 2. Вид образовательного проекта с четким предписанием действий, их последовательности, обязательности и неизменности для воплощения дидактической цели в результат.

УРОК — основная организационно-временная форма реализации образовательно-педагогического процесса в школе.

УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ — предметное действие познания; в своем протекании или завершенности учебное действие всегда поступок, так как в его основе лежат мотивы выполнения, невыполнения, неудовлетворительного выполнения; учебное действие в практике есть нравственное или эстетическое формирующее обстоятельство для окружающих, одноклассников, родителей и для самого ученика.

УЧЕНИК — субъект образовательного процесса, происходящего в формах организованного и целенаправленного развития личности, прежде всего, на уроке; объект в педагогическом процессе.

УЧИТЕЛЬ — субъект педагогического процесса, профессионально подготовленный для реализации формирующих функций урока, направленных на ученика, группу учащихся, класс; «инструмент» культурной саморегуляции общества.

ФАКТОР РАЗВИТИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ — непременно действующее обстоятельство, обусловливающее развитие человека.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ — см.: *Развитие и формирование.*

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО — системообразующий компонент методики; феномен, который своей инструментальной сутью пронизывает всю методику как в главном, так и в деталях.

ФУНКЦИИ СУЩНОСТНЫЕ — см.: *Обучение и воспитание.*

ФУНКЦИИ ФОРМИРУЮЩИЕ — действенные, образовательные проявления силового поля педагогического процесса: упражнение, приучение, убеждение, внушение, объяснение, разъяснение, изложение, наказание, поощрение, пример, требование и др.

ШКОЛА МАССОВАЯ — 1. Школа на основе классно-урочной системы образования, для всех желающих учиться, бесплатная, обеспечивающая образовательный минимум. 2. Система образования как инструмент культурной саморегуляции общества.

ШКОЛА ЭЛИТНАЯ — 1. Школа, обладающая потенциалами для развития и формирования гармонически развитой личности, сочетающая классно-урочные, групповые и индивидуальные формы обучения. 2. Школа, в которой обучаются дети элиты общества, состоятельных родителей, финансируемая ими и выполняющая определенный образовательный заказ; школа с профессионально сильным составом учителей, с хорошей материально-технической базой.

ЦЕЛИ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ — промежуточные цели на пути к целям обучения, воспитания, приучения и т. п. Например, нельзя ни научить, ни воспитать на уроке до тех пор, пока ученик не будет включен в работу. Отсюда включенность в работу есть промежуточная или процессуально-педагогическая цель. В качестве процессуально-педагогических целей рассматриваются, например, формирующие состояния, в которых во время продолжительного педагогического процесса формируются адекватные качества личности: внимательность — во внимании, активность — в активной работе и т. п. Данными целями служат качества совершенствующегося учителя, потенциалы педагогического процесса, деятельности, общения и т. д.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ — нравственная личность, соответствующая идеалу культуры и цивилизации своего времени.

ЦЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — предвосхищаемый результат предметных действий; цель может совпадать с предметом деятельности, но преимущественно в удовлетворении элементарных потребностей. С возникновением видов деятельности вторичного, высшего порядка цель и предмет начинают расходиться. Цель деятельности начинает выступать предвосхищением таких результатов, которые по их достижению переходят, развиваются в качество средств реализации потребностей в предмете.

ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ — развитая умственно, знающая, эрудированная личность. Цели обучения конкретизируются дидактикой как личностные образования, качества, характеризующие образованность, эрудицию, интеллект человека.

ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (фундаментальный аспект) — личность, идеал, соответствующий представлениям о человеке современной культуры, передовой цивилизации. Цель педагогическая — формальное выражение субъективных потребностей в качествах личности, которые в зависимости от полноты их характеристик могут быть достаточными или недостаточными для обозначения определенного типа личности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Часть вторая

/

Учебное издание

Вячеслав Борисович Ежеленко

НОВАЯ ПЕДАГОГИКА МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Теоретическая педагогика:
теория и методика педагогического процесса

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений

Редактор *Н. Л. Товмач*
Верстка *Л. А. Овчинниковой*

Подписано в печать 11.01.2005. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 29,25 уч.-изд. л.;
29,25 усл. печ. л. тираж 3000 экз. Заказ № 1435.
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48.
Отпечатано с готовых диапозитивов
в ООО «Типография Правда 1906».
195299, С.-Петербург, Киришская ул., 2.